Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970045
Centre d'intérêt: 220

Diran, Ayse.

La relation entre la motivation et les perceptions affective-cognitives que l'élève du primaire a de sa famille / par Ayse Diran. -- [Sherbrooke] : A. Diran, 1987.
181, [51] f. ; 28 cm.

"Mémoire présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention de la maîtrise es arts en sciences de l'éducation. Université de Sherbrooke". Bibliogr. : f. [182-189].

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

Descripteur(s): Adaptation scolaire • Motivation de l'étudiant • Relations familiales • Relations parents-enfants • Questionnaire • Primaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure tente de vérifier l'hypothèse suivante: les perceptions affective-cognitives que l'élève de troisième année a de sa famille (père, mère, fratrie) sont en relation avec sa motivation au niveau scolaire. L'étude comprend deux parties. Dans la première, l'auteure présente le contexte théorique de sa recherche. Elle rappelle que l'étude de la motivation humaine pourrait contribuer à résoudre les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaire. Le deuxième chapitre présente une synthèse de neuf auteurs qui se sont penchés sur les dynamismes motivationnels des élèves et ont tenté d'expliquer la relation qu'il peut y avoir entre la motivation et l'environnement. L'auteure formule alors son hypothèse au sujet de l'environnement familial. La seconde partie du mémoire présente la méthodologie de la recherche: l'auteure donne une description de la collection des données et des instruments de mesure, fait une analyse métrologique des instruments de mesure et une analyse et interprétation des résultats. L'auteure n'a obtenu aucun résultat significatif entre les perceptions que l'enfant a de sa famille et sa motivation au niveau scolaire, sauf dans le cas des perceptions que l'enfant a de sa mère. Ces corrélations sont néanmoins très faibles. Ces résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse de recherche.

Type de document:

ÉDUQ

BASE DE DONNÉES INFORMATISÉE SUR

LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT QUÉBÉCOISE EN ÉDUCATION

AUTORISATION DE REPRODUCTION

(s'il vous plaît, veuillez remplir un formulaire par document)

AUTEUR(S): DIREN, Ayse

TITRE: La relation entre la motivation et les perceptions affectivo-cognitives que l'élève du primaire a de sa famille

ÉDITEUR:

DISPONIBILITÉ

- Ce document est présentement en vente chez l'éditeur .....

  Numéro ISBN .....

- Ce document n'est pas présentement en vente. .....

AUTORISATION

- J'accepte que ce document soit microfiché sans frais de ma part

  ☑ oui (veuillez signer la formule ci-dessous)

  ☐ non

- J'autorise, sans exiger de droits d'auteur, Services documentaires multimedia (SDM) à reproduire et à distribuer sur une base non lucrative, dans le cadre de la base de données ÉDUQ, les microfiches du document ci-haut mentionné.

Signature ..... Date le 3 a 01-89

Ayse Diren

DIREN, Ayse

Nom et prénom du répondant

(en lettres moulées s.v.p.)

Adresse 178 CLÉMENCEAU

SHERBROOKE, Q.C.

J1G 1W8

Retourner à:

ÉDUQ

Services documentaires multimedia

1685, rue Fleury Est

Montréal, Québec

H2C 1T1

LB
1065
.D57
1987
G Thèse

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA RELATION ENTRE LA MOTIVATION ET LES PERCEPTIONS AFFECTIVO - COGNITIVES QUE L'ÉLÈVE DU PRIMAIRE A DE SA FAMILLE

PAR

© AYSE DIREN

V
108

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ D'ÉDUCATION EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE ÈS ARTS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

1987

Éducation
le 10 SEP 1987
Université de Sherbrooke

ERRATA.

Page 7, ligne 4:	"et à trouver les"
ligne 8 du bas:	"cérébrale"
Page 9, 1er citation, ligne 3:	"trouble fonctionnel"
Page 11, 3e §, ligne 2:	"soulève"
dernière ligne:	"et adaptée à leurs"
Page 15, ligne 5:	"Ruel (1987)"
Page 16, ligne 6 du bas:	"la revue des diverses tentatives"
Page 25, 2e §, ligne 7:	"expérience elle et qui comprennent les"
Page 26, ligne 4 du bas:	"à l'instar"
Page 27, dernière ligne:	"régions principales : a) la personne"
Page 28, ligne 1:	"et B) la zone frontière"
Page 34, ligne 3 du bas:	"titre que Bellard,"
Page 37, ligne 9 du bas:	"déterminant à une"
Page 39, 2e §, ligne 1:	"citées et menées"
Page 40, 2e §, ligne 1:	"deux aspects au comportement"
Page 44, 2e §, ligne 2:	"Freud (1968)"

Page 48, 2e ¶ , ligne 4:	"de ce milieu et relever"
Page 54, 2e ¶ , ligne 4:	"satisfaire les besoins"
ligne 2 du bas:	"(Bowlby, 1984)"
Page 59, ligne 6 du bas:	"s'interinfluencent"
Page 66, ligne 12 du bas:	"conçu"
Page 69, citation:	"Osterrieth"
ligne 3 du bas:	"et les énoncés"
Page 74, ligne 4 du bas:	"secundo"
Page 87, 2e ¶ , ligne 3:	"en référence"
ligne 7:	"fut travaillée"
Page 99, ligne 3:	"cette ponction"
Page 113, ligne 4 du bas:	"(3.02 ≥ 2.57)"
Page 114, 2e ¶ , ligne 2:	"calculé"
Page 117, ligne 3 du bas:	"différenciation"
Page 121, 2e ¶ , ligne 4:	"p = .01"
Page 138, ligne 4 du bas:	"Il est"
Page 146, ligne 1:	"Au terme"
Page 177, ligne 1:	"Épilogue(2)."

Nous tenons à remercier vivement le professeur Pierre -H Ruel qui, par sa rigueur scientifique, nous a permis de réaliser un cheminement aboutissant à la rédaction de ce mémoire, le professeur René Lefebvre qui nous a facilité la compréhension des dimensions statistiques reliées à cette recherche, et Benoit et Étienne pour leur patience qui fut si souvent mise à l'épreuve.

Table des matières

Introduction[2] 1

Première partie: Perspectives théoriques 4

Chapitre premier: Contexte général[2] 4

De l'intelligence à l'affectif 4
De la neurologie à la théorie des pré-requis 6
De la famille à l'école 9
De la théorie à la pratique 11
Conclusions 15

Chapitre II: Contexte théorique 19

2.1 La motivation[2] 19

Avant-propos 19
Introduction 21
Conception mécaniciste 24
Conception mécaniciste et cognitiviste 27
Conception cognitiviste 34
Conclusions 44

2.2 L'environnement familial 47

Introduction 47
Composantes générales 48
Composantes externes 50
Composantes internes 53
Les perceptions chez l'enfant 58

2.3 Énoncé du problème et formulation de l'hypothèse .. 62

Seconde partie: Méthodologie 68

Chapitre III: Description de la collecte des données et des instruments de mesure 68

3.1 Population, échantillon et déroulement des opérations[2] 68

3.2 Présentation de l'épreuve concernant la motivation[2] 74

3.3 Présentation des épreuves concernant le père et la mère 87

3.4 Présentation des épreuves concernant le frère et la soeur 94

Chapitre IV: Analyse métrologique des instruments de mesure 101

4.1 Introduction(2) 101

4.2 Questionnaire "Mes goûts et mes intérêts"(2) 108

4.3 Questionnaires "Moi et mon père" et "Moi et ma mère" 118

4.4 Questionnaires "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur" 124

Chapitre V: Description, analyse et interprétation des résultats 130

5.1 Introduction(2) 130

5.2 Statistiques descriptives de l'épreuve "Mes goûts et mes intérêts"(2) 133

5.3 Statistiques descriptives des épreuves "Moi et mon père" et "Moi et ma mère" 141

5.4 Statistiques descriptives des épreuves "Moi et mon frère/ma soeur" 150

5.5 Corrélations entre les variables 155

5.6 Conclusions 173

Épilogue(2)

Références

Annexes

(2) Désigne les parties qui ont été élaborées conjointement par Ayse DIREN et Michel FISCH.

Liste des tableaux

1. Taxonomie tri-dimentionnelle des attributions causales de succès et d'échecs de Weiner (1980) 38

2. Motivation intrinsèque, partie I, répartition des items .. 77

3. Attributions causales, partie II, répartition des items .. 84

4a. Questionnaire sur les comportements des parents de Bronfenbrenner, (deuxième version), répartition des items 90

4b. Questionnaire "Moi et mon frère ou ma soeur", répartition des items 98

5. Motivation, partie I, indices motivationnels, indices de discrimination (r bis) des items 108

6. Motivation, partie I, niveau de confiance de l'indice de discrimination 103

7. Motivation, partie I, étendue du coefficient d'association 109

8. Motivation, partie I, coefficients de fidélité et de validité interne 111

9. Motivation, partie II, indices attributionnels, indices de discrimination (r bis) des items 112

10. Motivation, partie II, niveau de confiance de l'indice de discrimination 113

11. Motivation, partie II, étendue du coefficient d'association 113

12. Motivation, partie II, coefficient de fidélité et de validité interne 115

13. Motivation, partie I et partie II, corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification et pourcentage de covariation entre les parties et le total de l'épreuve 116

14a. "Moi et mon père" et "Moi et ma mère", indices perceptuels, indices de discrimination (r bis) des items 118

15a. "Moi et mon père" et "Moi et ma mère", niveau de confiance de l'indice de discrimination 120

16a. "Moi et mon père" et "Moi et ma mère", étendue du coefficient d'association 121

17a. "Moi et mon père" et "Moi et ma mère", coefficient de fidélité et de validité interne 123

14b. "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur", indices perceptuels, indices de discrimination (r bis) des items 124

15b. "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur", niveau de confiance de l'indice de discrimination 126

16b. "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur", étendue du coefficient d'association 127

16c. "Moi et mon frère/ma soeur", étendue du coefficient d'association 128

17b. "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur", "Moi et mon frère/ma soeur", coefficient de fidélité et de validité interne . 129

18. Motivation, mesures de tendance centrale et de dispersion pour l'ensemble du groupe (N = 261) et pour les sous-groupes de 3ème année (N = 133) et de 5ème année (N = 128). 134

19a. "Moi et mon père" et "Moi et ma mère", mesures de tendance centrale et de dispersion pour l'ensemble du groupe et pour les sous-groupes de 3ème année et de 5ème année 142

19b. "Moi et mon frère/ma soeur", mesures de tendance centrale et de dispersion pour l'ensemble du groupe et pour les sous-groupes de 3ème année et de 5ème année 151

20a. "Moi et mon père" et "Mes goûts et mes intérêts", corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification et pourcentage de covariation 156

20b. "Moi et ma mère" et "Mes goûts et mes intérêts", corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification et pourcentage de covariation 162

20c. "Moi et mon frère/ma soeur" et "Mes goûts et mes intérêts", corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification et pourcentage de covariation 170

Annexes

I : Formulaire d'approbation des parents

II : Fiche d'identification individuelle

III: Questionnaire "Mes goûts et mes intérêts"

IV : Questionnaires "Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

V : Questionnaires "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur"

"Notre rôle n'est pas d'assister, passif, à l'éclosion psychologique de l'élève, mais de tout mettre en oeuvre pour que les fruits dépassent les promesses des fleurs."

Mialaret, 1966, p. 14

Introduction[2]

1986, année où se sont tenus, au Québec, les "États généraux sur la qualité de l'éducation".

Parmi les questions soumises au débat, y figuraient encore les thèmes de l'enfance en difficulté, de l'échec et abandon scolaires, de l'inadaptation à l'école.

Le problème n'est ni récent, ni unique. En effet, depuis 1909, où en France est adoptée une loi qui prévoit la mise en place de classes spécialisées pour les "écoliers anormaux" (Pinell et Zafiropoulos, 1978) jusqu'à ce jour, voici un domaine de l'éducation qui est objet de questionnements pour nombre de chercheurs, dans plusieurs pays. C'est dans cette foulée, et sous l'angle de l'adaptation scolaire perçue par le prisme de la motivation que s'inscrit cette recherche. Participant aux travaux en cours de Ruel et Lefebvre, ayant comme objet d'investigation les perceptions affectivo-cognitives que l'élève du primaire a de lui-même, de sa famille et de l'école, en tant que sources de motivation à l'adaptation et à l'apprentissage scolaires (Ruel, 1984), nous nous attacherons plus particulièrement à étudier et à analyser les deuxième et troisième volets de cette recherche, à savoir les perceptions de l'environnement familial (Ayse Diren) et de l'environnement école (Michel Fisch).

Engagés et impliqués dans la même équipe de recherche, nous présentons dans nos mémoires respectifs, un certain nombre de parties qui

ont été discutées et élaborées conjointement. Ces parties, clairement identifiées par le signe suivant (2), traitent principalement des aspects communs aux deux recherches. Ainsi en est-il du premier chapitre qui tente de circonscrire le contexte général, d'où est issue la problématique propre aux travaux du professeur Ruel, dans laquelle s'inscrivent nos recherches respectives.

Après un bref rappel historique des diverses tentatives en vue de circonscrire, comprendre, expliquer et remédier aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires, nous constaterons que le problème est encore présent. Toutefois, cette conclusion nous permettra d'entrevoir une nouvelle perspective pour aborder la question. Car, si depuis le début du siècle les efforts des chercheurs se sont centrés tantôt sur l'enfant élève, tantôt sur son environnement école, famille, allant même jusqu'à la société en général, il en ressort que le dénominateur commun s'appelle déficit, manque, faiblesse. Pourquoi dès lors, au lieu de se centrer sur ce qui manque, fait défaut ou ne va pas, ne pas plutôt observer, et tenter d'appréhender ce qui au contraire favorise l'apprentissage chez l'élève dit "normal"? Pourquoi ne pas essayer de comprendre ce qui le pousse à apprendre, à s'adapter à l'école? De cerner les éléments qui contribuent à son achèvement scolaire? Et dans ce sens, une avenue nouvelle s'offre aux chercheurs. À caractère psychologique, holistique et cognitiviste, l'étude de la motivation humaine, qui tel le phénix renaît de ses cendres, pourra peut-être dans l'avenir contribuer, à sa façon, à résoudre les difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires.

Cependant, toujours est-il que nous n'en sommes qu'au stade de l'exploration. C'est pourquoi l'objet du chapitre II, par la synthèse de l'étude de neuf auteurs, nous permettra de dégager une conception des dynamismes motivationnels qui nous aidera à saisir, et à comprendre l'interrelation des facteurs liés à l'adaptation d'un individu dans son environnement. Et comme nos observations ont porté sur l'enfant du niveau scolaire primaire, nous avons retenu comme cibles les deux environnements qui en termes de quantités et de qualité sont les plus susceptibles d'influencer l'enfant de cet âge. Ayse Dirén, dans son mémoire, traitera plus particulièrement de l'environnement familial, et des divers éléments qui composent et façonnent une famille et leur influence sur le comportement de l'enfant. Michel Fisch, quant à lui, abordera dans son mémoire l'environnement école, et ce qu'il représente pour l'enfant.

Enfin, au terme de ce second chapitre, nous présenterons l'énoncé du problème et la formulation des hypothèses propres à chaque recherche. Au cours de la deuxième partie, qui traite de la méthodologie, nous suivrons la même démarche; les parties conjointes étant toujours identifiées comme tel, les parties propres à la famille se retrouvant dans le mémoire d'Ayse Dirén, et celles propres à l'école dans celui de Michel Fisch.

Et pour terminer, un épilogue commun et conjoint clôturera ce travail.

Première partie: Perspectives théoriques

Chapitre premier: Contexte général[2]

Les recherches historiques et sociologiques (Finell et Zafiropoulos, 1978) nous indiquent que ce n'est qu'à partir du moment où l'école est, d'une certaine façon devenue obligatoire, que les problèmes ont surgi. Avant cela, aidés par la famille et le clergé, n'allaient à l'école que ceux qui pouvaient se le permettre intellectuellement, culturellement et financièrement.

Au cours de ce chapitre, nous tenterons de cerner globalement les diverses tentatives de la recherche qui ont essayé de comprendre, d'expliquer et de remédier à la problématique de l'adaptation scolaire.

Par la suite, nous présenterons un aperçu général des mesures concrètes adoptées par le système scolaire québécois en vue de pallier au problème de l'adaptation scolaire.

De l'intelligence à l'affectif

Une des premières façons d'aborder le problème naquit en France au début du XXème siècle. De fait, par l'obligation scolaire, l'école se voit confier le mandat d'instruire tous les enfants. Bien vite cependant, elle sera confrontée au problème des enfants qui apprennent plus difficilement que les autres, ou qui ne parviennent pas à apprendre. L'accent est mis non sur l'adaptation, mais sur l'apprentissage. Concourent surtout à cette prise de position, les

travaux d'Alfred Binet (1900 - 1911), le "créateur de la pédagogie expérimentale" (Jean Simon, 1972) et "le précurseur de la psychologie scolaire contemporaine" (R. Zazzo, 1966), sur l'étude expérimentale de l'intelligence. De l'association intelligence et rendement scolaire, qui considère l'intelligence comme le facteur de base des performances de l'élève et qui lui attribue la responsabilité presque totale des succès et échecs, va émerger le concept de "l'écolier anormal", caractérisé par une déficience intellectelle l'empêchant d'acquérir les connaissances scolaires (Pinell et Zafiropoulos, 1978). C'est la naissance de la déficience mentale: c'est-à-dire que l'enfant qui ne peut réussir et qui est situé en deçà d'une certaine limite de la distribution des scores, est considéré comme intellectuellement déficient.

Ce n'est que près de cinquante ans plus tard que ce primat de l'intelligence sur le rendement scolaire tendra à s'éroder. Pour René Zazzo (1953: in Lefebvre, 1981), le phénomène de la lecture n'est qu'en partie expliqué par l'intelligence qui, de plus, est loin d'être le seul facteur en jeu. Il ira même plus loin, en écrivant en 1964 (in Ruel, 1984) que: "le facteur le plus énergétique du rendement scolaire demeure encore au sein du phénomène de l'adaptation, adaptation de l'individu à lui-même et à son milieu". De leur côté, Piaget et Inhelder (1982), considérant les facteurs du développement mental, concluent:

> Il n'existe donc aucune conduite, si intellectuelle soit-elle, qui ne comporte à titre de mobile, des facteurs affectifs; mais réciproquement, il ne saurait y avoir d'états affectifs sans intervention de

> perception ou de compréhension qui en constitue la structure cognitive. La conduite est donc une... les deux aspects, affectif et cognitif, sont à la fois inséparables et irréductibles (p. 125)

Plus récemment, B. Zazzo (in Lefebvre, 1981) obtenait de ses données sur l'adaptation au cours préparatoire, une relation plus marquée entre la lecture, d'une part, et le comportement et le milieu, d'autre part, qu'entre la lecture et le développement cognitif tel que mesuré par les épreuves d'intelligence.

De prépondérante sur le rendement scolaire, la dimension cognitive, purement individuelle, s'est vu nuancée par la prise en considération de l'aspect affectif qui, lui, fait plus référence au milieu.

Parallèlement à ces démarches, une autre approche a tenté d'apporter sa contribution en vue de saisir le dimension affective des difficultés scolaires. En effet, la psychanalyse (avec des auteurs tels que Erickson (1966), Bettelheim (1969) et Neill (1972) s'est surtout centrée sur les comportements socio-affectifs et sur les problèmes d'adaptation sociale et de rééducation des enfants désadaptés socio-affectifs (Ruel, 1984). Cependant, peut-être parce que trop intimement liées à leurs fondateurs, de telles expériences n'ont pu être généralisées.

<u>De la neurologie... à la théorie des pré-requis</u>

En 1861, le chirurgien français, Paul Broca, découvre la zone du cerveau correspondant au langage articulé. En 1874, le neurologue allemand, Karl Wernicke, repère la zone de l'hémisphère gauche du langage

parlé ou écrit (Srabyn, 1982). Ces découvertes vont inspirer tout un courant de pensée et de recherches américaines qui va s'attacher à comprendre, à découvrir l'origine des troubles ou difficultés scolaires, et à travers les moyens et stratégies d'y remédier.

Bateman (1967), relevant un accord unanime entre les chercheurs sur le besoin de diagnostiquer l'enfant avec troubles d'apprentissage, mais distinguant des divergences quant à la philosophie du diagnostic et des techniques d'intervention, regroupe l'ensemble des recherches selon deux approches:

- l'approche étiologique, à caractère neurologique;
- l'approche diagnostico-corrective, à caractère inférentiel.

La première, au cours des années quarante et cinquante, recherche la compréhension des causes des difficultés d'apprentissage en vue d'une prévention et de traitements pédagogiques: elle postule, par exemple, qu'une difficulté en lecture serait la manifestation d'un déficit du processus perceptuel de la vision qui aurait son origine dans une lésion cérébral, l'intervention devant alors tenir compte du déficit neurologique. Bien qu'intéressante au niveau diagnostique, en mettant l'accent sur l'histoire de cas du sujet et en opérant une classification des symptômes et syndromes, cette approche n'a pas su établir de lien avec la pratique, en ne fournissant pas de moyens concrets d'interventions pédagogiques.

C'est pourquoi, au cours des années 60, le besoin de combler le fossé entre le diagnostic étiologique et l'intervention pédagogique

corrective, a donné naissance à une seconde approche: l'approche diagnostic-corrective, à caractère inférentiel, mieux connue sous le nom de la théorie des pré-requis instrumentaux. Une des idées maîtresses de cette approche est d'établir une corrélation, d'inférer un lien de relation entre deux types de difficultés: l'une étant d'ordre comportemental ou académique, et l'autre relevant des fonctions soit perceptuelles (vision - audition) soit psychomotrices (schéma corporel, latéralité, spatialité, temporalité) ou soit expressives (psycho-linguistique). Dès lors, une difficulté, par exemple, en lecture sera associée via en test évaluant l'audition ou la mémoire visuelle, à une faiblesse, à un déficit de la mémoire visuelle ou à une faiblesse de l'acuité auditive. Cette faiblesse (ou déficit) sera vue et conçue comme un trouble corrélatif aux difficultés d'apprentissage, et c'est sur ce trouble que porteront initialement les stratégies d'intervention pédagogique corrective. Par la suite, on s'occupera des difficultés d'apprentissage.

Cependant, après avoir suscité un vif engouement et le développement de quantité de techniques, tests et méthodes, cette approche sera aussi l'objet de vives critiques. Engelman(1967 in Bateman, 1967) interroge l'utilité du concept de troubles inférés comme aide efficace pour l'intervention pédagogique, vu que cette dernière doit être si affinée et séquentielle pour être efficace qu'elle en devient difficilement opérationnalisable: enseignement de l'acuité auditive, de l'association, du codage verbal... Mannet Phillips (1967, in Bateman, 1967) critiquent l'aspect fragmentaire de l'approche, comme

si l'être humain était une collection de fonctions discrètes et isolées. Enfin, Ruel (1979) observe, d'une part, que les relations établies avec le rendement scolaire et les pré-requis instrumentaux sont loin d'être constants et stables, et que de plus:

> "les recherches n'ont point réussi à confirmer cette hypothèse d'une relation de cause à effet entre le faible fonctionnel (ou comme facteur ou condition) et les difficultés d'apprentissage (perçues comme symtômes)" (p. 98).

D'autre part, le même auteur conclut en 1981,

> "il en résulte, entre autres, que la théorie des prérequis instrumentaux, qui se voulait une source d'explication des troubles d'apprentissage, n'a pu résister à l'investigation scientifique, du moins dans l'état actuel des connaissances" (p. 97).

De la famille à l'école

Dans un tout autre ordre d'idée, l'échec scolaire et le cas des enfants à problèmes ont également intrigué les sociologues. Bélanger (1974) nous rapporte:

> "Aux États-Unis, il a fallu attendre le début des années 60, avant que l'on reconnaisse, sur une longue échelle que les systèmes d'éducation publique, particulièrement dans les régions urbaines, condamnaient les défavorisés à demeurer à l'intérieur d'un cercle vicieux de pauvreté." (p. 8).

Depuis, quantité d'études et de recherches ont tenté d'identifier, d'étudier et de comprendre cette épineuse et problématique relation entre éducation et pauvreté, entre système d'éducation et reproduction des inégalités sociales, la cible devenant l'école. Avec Althusser (1970), nous découvrons que l'école, loin d'être une institution isolée, séparée du reste de la société, y est au contraire très intégrée et qu'elle forme avec la famille, l'idéologie les unissant, le

couple nécessaire à la reproduction de la société. Bien qu'Althusser nous parle peu de la famille, nous trouvons important de retenir ce lien famille - école, et de rajouter qu'Althusser fait ressortir qu'il n'y a pas qu'une, mais des idéologies.

Beaudelot et Establet (1975, in Snyders, 1976), en mettant en évidence les divers "réseaux scolaires", dont les tenants et les aboutissants sont, d'une part, l'origine sociale et, d'autre part, les quantités de manoeuvres et de cadres nécessaires à la production économique, mettent sérieusement en doute le mythe de l'école égalitaire et démocratique. Quand bien même que d'aucuns tenteraient de rendre illégitime le discours de Beaudelot et Establet parce qu'inscrit dans la dialectique de la lutte des classes, leur apport sur le rôle "presqu'anodin" des contenus et pratiques scolaires a été marquant. Nous n'en citerons que, pour exemple, tous les efforts accomplis au cours de ces dernières années afin de rendre le contenu des manuels scolaires moins sexiste et moins raciste.

Enfin, l'apport de Bourdieu et Passeron (1966, in Snyders, 1976), dans leur tentative d'explication des inégalités scolaires, reprend l'idée du couple famille - école, mais en développant plus concrètement et de façon plus significative ce qu'est la famille et l'école, et la relation complexe qui s'est établie et s'établit entre les deux. Pour Bourdieu et Passeron, l'école, dans sa soi-disante neutralité de pratique et de contenu, favorise les uns (ceux des familles de haut niveau socio-économique et culturel) en institutionnalisant les dons et les talents individuels (capital culturel) au détriment des

autres.

Tout en n'étant pas aussi simplement une relation de causalité mécanique, et bien qu'il nous soit difficile d'accepter cet espèce de déterminisme qui fait que l'école favorise subtilement les déjà favorisés par la nature au détriment, bien sûr, des autres, la perspective sociologique nous fournit un certain nombre de pistes de compréhension des multiples facteurs des inégalités sociales, culturelles et, par voie de conséquence, scolaires.

D'autre part, il ressort de ce discours qu'il serait, dans une certaine mesure, difficile de remédier aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'école sans tenir compte du milieu social et culturel, des contenus et pratiques scolaires, et du contexte idéologique, politique et économique qui sous-tend l'école en tant que système et la société en général.

De la théorie à la pratique

Au Québec, plusieurs tentatives de solutions ont été abordées afin de répondre aux problèmes que soulèvent l'adaptation scolaire de l'élève.

À partir des années 60, à la suite d'un rapport produit par une commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), il y a d'une part, la création d'un ministère de l'Éducation (1964), et d'autre part, la reconnaissance officielle des droits des enfants, appelés à l'époque "exceptionnels", à une éducation de qualité et adoptée à leurs besoins, éducation que l'État doit assumer.

Le Ministère, de son côté, va développer des services éducatifs destinés à l'enfance inadaptée et ceci, par une attitude d'animation auprès des organismes scolaires. Ainsi, tous les enfants, peu importe leur handicap, peuvent bénéficier du service scolaire.

Dans le milieu scolaire, l'organisation et le fonctionnement des services éducatifs à l'enfance inadaptée vont se développer selon une approche dite étiologique. Ainsi, l'enfant sera considéré comme une personne malade (qui a des difficultés ou un handicap) et ce, consécutivement aux constatations telles que les mauvais résultats scolaires, les problèmes de comportement, etc. À partir d'un diagnostic, les intervenants vont évaluer les difficultés rencontrées chez l'enfant et chercher des remèdes susceptibles de régler le problème. On étiquette les élèves et ils feront, désormais, partie d'une catégorie spécifique (par exemple: mésadaptation socio-affective), ce qui occasionnera un compartimentage entre les enfants et, par ce fait, la création de classes et d'écoles spéciales.

Cependant, les préoccupations des intervenants étant particulièrement axées sur les apprentissages scolaires, les stratégies d'interventions préconisées vont systématiquement s'inspirer des travaux de recherche qui tentent, comme on l'a souligné auparavant, d'interpréter les difficultés d'apprentissage de l'élève et d'y remédier par une approche "diagnostico-corrective à caractère inférentiel".

Pratiquement, pour ce faire, il y aura, dans le système scolaire, création de classes de rattrapage ou de récupération. On constate

que ce modèle influence l'évaluation de l'enfant par les approches préconisées, l'étiquetage par les terminologies utilisées, et la compréhension des phénomènes d'inadaptation et des difficultés d'apprentissage par son mode d'explication. De plus, le seul fait de privilégier ce seul modèle au sein des stratégies d'interventions pédagogiques localise le problème comme étant chez l'enfant exclusivement.

En 1976, apparaît un nouveau rapport rédigé par un comité provincial de l'enfance inadaptée (Rapport Copex). Ce rapport recommande une éducation de l'enfant dans le cadre le plus "normalisant" possible, avec un accent mis sur la "prévention". À la suite de ce rapport, on parlera, au ministère de l'Éducation, d'"intégration" scolaire, donc d'une ré-insertion des enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation au système scolaire régulier. Le Ministère établira surtout en termes d'énoncés de principes, la nécessité d'éliminer les barrières architecturales, la formation et le perfectionnement des professeurs, la participation des parents, etc., en vue de faciliter l'implantation de cette nouvelle orientation. En fait, il faut intégrer l'élève qui fut mis à l'écart. D'autre part, pour celui qui commence sa scolarité et présente certaines difficultés d'apprentissage, ou d'adaptation, ou les deux à la fois, il faut qu'il puisse poursuivre ses études dans un cadre se rapprochant le plus possible de celui du "régulier".

Une réorientation de cette envergure présente diverses formes de conditions à sa réalisation. Elle englobe des mesures allant de l'administratif au pédagogique. Cependant, on sait que jusqu'à présent,

certaines mesures d'ordre plus "technique" ont été adoptées, tels les programmes (création de maternelles à partir de 4 ans), le ratio maître/élèves, l'environnement-classe, la formation des enseignant-es, les méthodes et techniques d'application pédagogique, etc. Or, ces mesures, non négligeables en soi, ne peuvent être considérées comme suffisantes à l'implantation du processus d'intégration, ainsi que du maintien en classe des enfants qui présentent des difficultés scolaires. Même si le nombre de classes spéciales a diminué dans certains secteurs au Québec (Goupil et Boutin, 1983), il n'en reste pas moins que dans les écoles et dans les classes, on constate que cette intégration présente des difficultés d'une part, et qu'il y a lieu de considérer les conditions de sa réalisation, d'autre part. Les difficultés se traduisent, entre autres, par des formes de rejet des enfants de la part des enseignant-es, et des élèves du cycle régulier; ou encore se traduisent, pour l'enfant qui assume une addition d'échecs et qui développe un sentiment d'incapacité, par une détérioration de sa représentation de soi (Caglar, 1981). Quant aux conditions essentielles, elles touchent les ressources techniques, les attitudes des intervenants, des pairs, des parents (Comeau, Goupil, 1984). Il en ressort donc que la situation épineuse réside davantage à un niveau psychologique et même individuel, où les perspectives pédagogiques restent toutefois primordiales.

Enfin, soulignons, pour terminer, que ces diverses tentatives de solutions amenées via les pouvoirs politiques, par la collectivité québécoise, ne se sont par arrêtées là, et que dans la même foulée, c'est

même l'enseignement régulier qui a été touché. En effet, en 1977 paraît le "Livre Vert" sur l'enseignement primaire et secondaire; en 1978, "l'École québécoise sur l'enfance en difficulté", et en 1979, "l'École québécoise sur l'enseignement régulier", bientôt suivis des nouveaux programme du primaire. Mais, comme le souligne Ruel (1986) "peu de propositions concrètes n'étaient formulées en ce qui concerne les méthodes et stratégies d'intervention psycho-pédagogique, particulièrement en regard de l'enfance en difficulté."

Conclusions

Au terme de ce chapitre, qui nous a permis de brosser un tableau général et global des diverses tentatives qui, sous des angles différents, ont tenté de comprendre, expliquer et remédier aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation, nous constatons qu'à l'aube du XXI^{e} siècle le problème demeure présent. Néanmoins le chemin parcouru, les questions posées et reformulées depuis plus de soixante quinze ans sont riches en enseignement. En effet, suite aux travaux de Binet (1900-1911), tout un courant de recherche s'est appliqué à poser le problème en termes de rendement scolaire et d'intelligence, reconnaissant par le fait même l'existence d'une difficulté jusqu'alors méconnues par la communauté scientifique. De plus, c'est cette première prise de position qui a permis l'émergence, cinquante ans plus tard, d'un autre facteur explicatif: le facteur affectif. Et pour reprendre Piaget et Inhelder (1982) "la conduite est donc une, ... affectif et cognitif, sont à la fois inséparables et irréductibles". Ce qui est intéressant de soulever ici, c'est que si le facteur cognitif

est davantage marqué par l'hérédité, le facteur affectif est, quant à lui, davantage lié au milieu, à l'environnement.

De la partie qui part de la neurologie à la théorie des pré-requis, nous retenons surtout l'effort de la communauté scientifique pour tenter, en posant différemment le problème en termes de difficultés d'apprentissage, de remédier concrètement à ces difficultés. Bien que cette démarche ait mis en évidence un certain nombre de concept tels que par exemple latéralité, spatialité, temporalité, ... elle n'a pu, du moins pour l'instant, résoudre le problème. De l'apport de la sociologie au monde de l'éducation et à l'enseignement, il convient de retenir la mise en lumière de ce lien école - famille. En effet, des approches mentionnées jusqu'à présent, force est de reconnaître que c'est principalement l'enfant, élève, individu qui était la cible des chercheurs. Avec son discours critique, tant de l'école que de la famille et même de la société, la sociologie accorde une importance maintenant reconnue, à l'environnement dans lequel baigne l'enfant. Cet apport va permettre dorénavant de nuancer et relativiser l'échec scolaire individuel, en le replaçant dans son contexte spécifique.

Enfin, à un niveau pratique la recrue des diverses tentatives successives apportées spécifiquement par la collectivité québécoise pour répondre au problème de la difficulté et de l'adaptation scolaires, a fait, principalement apparaître les soucis d'"intégration" et de "normalisation". L'enfant en difficulté tend, alors, à être considéré, d'abord et avant tout comme élève d'une classe régulière, sinon

d'une école régulière. Cependant comme nous l'avons vu, les conditions essentielles à la réalisation de l'intégration soulèvent de nouvelles difficultés et touchent directement l'environnement de l'enfant: les intervenants de l'école, ses pairs, ses parents. Au fil du temps, le problème de l'adaptation et de la difficulté scolaires, de relativement simple au départ (manque d'intelligence) s'est vu nuancé, relativisé, fragmenté en de multiples facettes. Cependant et jusqu'à tout récemment, un dénominateur commun reliait les diverses tentatives d'analyse et d'approche, celui de tenter de découvrir chez l'individu, ou dans son environnement (famille - école) un manque, une faiblesse, une lacune. Mais, avec les perspectives contemporaines d'intégration et de normalisation nous croyons pouvoir déceler l'émergence d'un regard neuf sur cet épineux problème. Si l'enfant en difficulté est un élève dans une classe régulière, pourquoi ne pas essayer alors, d'observer et tenter d'appréhender ce qui favorise l'apprentissage et l'adaptation chez l'élève dit "normal"? Pourquoi ne pas essayer de comprendre ce qui le pousse à apprendre, à s'adapter à l'école? De cerner les éléments qui contribuent à son achèvement scolaire? C'est dans cet ordre d'idées que prennent racine dès 1982 les recherches du professeur P.M. Ruel sur les dynamismes motivationnels. Car si, somme toute, l'enseignant-e est quelquefois, sinon souvent, démuni-e dans ses stratégies d'interventions pédagogiques et que l'élève de son côté, subit une situation qui ne l'incite pas toujours à tendre vers des voies d'adaptation, on peut admettre qu'il existe dès lors un contexte d'intéraction qui appelle à la compréhension. Par ailleurs, ce contexte d'intéraction, ou encore de

relation, reste valable pour n'importe quel élève, qu'il présente ou non des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. C'est ce qui justifie, dans la recherche, le choix quant à une population d'élèves du régulier, y compris les enfants intégrés. D'autre part, nous inscrivant dans la recherche du professeur P.H. Ruel, nous avons voulu faire ressortir tout au long de ce survol historique la lente, mais déterminante émergence de l'environnement, tant familial que scolaire, qui est le spécifique de nos recherches respectives.

Chapitre II - Contexte théorique

Dans ce chapitre, nous nous proposons, dans un premier temps, d'élaborer une synthèse éclectique des dynamismes motivationnels en vue de dégager les assises qui sous-tendent nos recherches. Dans un second temps, nous présenterons les dimensions propres à chacunes de nos recherches, c'est-à-dire, celles en relation avec l'école, ou celles en relation avec la famille.

2.1 La motivation[2]

Avant-propos

Étant donné que nous nous plaçons dans un contexte psychologique pour considérer l'adaptation scolaire, nous envisageons de nous orienter vers des voies que nous privilégions par rapport à d'autres. Ainsi, pour situer notre cheminement, nos orientations reposent sur les choix suivants:

- celui de nous situer dans une conception unitaire et dynamique de l'individu, soit une approche holistique;
- celui de nous inscrire dans une approche cognitiviste et psycho-affective;
- celui de considérer qu'il existe un dynamisme d'action dans la personnalité qui s'inscrit dans un processus d'accomplissement, c'est-à-dire vers la réalisation la plus complète d'un objectif.

Ces orientations prennent leurs sources, entre autres théories, dans la conception de la théorie de Nuttin (1980 a) et ce dynamisme en

question correspond à la motivation intrinsèque ou instrumentale, ou les deux à la fois, que nous décrit l'auteur, conception que nous élaborerons ultérieurement.

D'autre part, nous postulons que l'adaptation scolaire se manifeste à travers les comportements de l'élève; comportements devant ses activités académiques et comportements vis-à-vis des autres au sens large (individus, milieu, ...).

Par conséquent, ces comportements sont la résultante d'intéractions des aspects sociaux, culturels, affectifs et cognitifs de l'individu, aspects qui sont développées au fil de ses expériences et apprentissages antérieurs, et par la fréquentation, ou encore la perception des situations qui se présentent à lui. Ainsi, l'école, de par ses exigences académiques, va demander à l'élève de fournir un rendement scolaire. Donc, au sein de modalités définies, l'élève aura à produire des tâches spécifiques. Le niveau de performance ou encore de réussite que va atteindre l'élève dépendra, entre autres, des habiletés qu'il possède, c'est-à-dire d'un bagage potentiel individuel, de la conscience de l'existence de ses propres habiletés, de la considération qu'il en a et du besoin (en tant que relation requise) qu'il aura d'atteindre, ou de réaliser un objectifs spécifique. Ceci nous pousse à spécifier que, selon la tâche scolaire exigée, le comportement de l'élève vis-à-vis de la tâche sera une résultante des facteurs endogènes et des facteurs exogènes au sein desquels l'individu se trouve. En d'autres mots, c'est à partir d'un dynamisme ainsi présent chez l'individu qu'on pourra voir apparaître des engagements,

de directions et d'intensités variables, qui s'exprimeront dans ses comportements.

Introduction

Il existe une certaine difficulté à situer l'origine du terme motivation et à le définir à cause, sans doute, de la complexité du phénomène en question. L'existence de divers courants théoriques en psychologie ne nous permet pas de dégager une conception univoque et satisfaisante aux yeux de tous. La définition qu'en fait de Landsheere en est une preuve: "Ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé" (de Landsheere, 1979, p. 180). Nuttin, de son côté, écrit que, pour certains:

> "La motivation est considérée comme une notion superflue destinée à disparaître du vocabulaire de la psychologie et pour d'autres, elle est considérée comme le thème principal de la psychologie et la clé de la compréhension de la conduite humaine" (1980 b, p. 22).

À titre d'exemple, au cours des années soixante et avant, il existait un dilemme entre deux orientations théoriques, soit le behaviorisme et la gestaltthéorie. Pour les behavioristes:

> "Certains termes traditionnels comme la motivation, la personnalité paraissent trop hétérogènes pour être rangés sous une étiquette unifiante et trop hybride par rapport à la perspective adoptée (...) mieux vaut abandonner l'illusion de cohérence entretenues par les intitulés, quitte à créer quelque inconfort." (St-Arnaud, 1982, p. 26).

Par contre, pour les gestaltistes, le sujet n'est pas la simple combinaison d'une somme d'unités: c'est une unité totale. Ainsi la motivation fait partie intégrante de l'individu, et on ne peut la considérer comme élément extérieur ou indépendant. Cependant, cette

divergence d'opinion tend à s'atténuer depuis les conceptions mises de l'avant entre autres par Bandura (1982) et Rotter (1966), c'est-à-dire avec l'apparition de la théorie de l'apprentissage social. Indépendamment de ces conflits historiques entre courants psychologiques, on peut dire que pour ceux qui la prennent en considération: "le terme motivation se conçoit le plus souvent soit comme un poussée qui part de l'organisme, soit comme un trait qui émane de l'objet et attire l'individu." (Nuttin, 1980 b, p. 12)

En d'autres mots, pour certains, le "besoin" provient d'un manque dans l'organisme et de la nécessité pour l'individu de rétablir cet état de déséquilibre et, pour d'autres, le besoin provient d'un but à atteindre qui a une attirance préférentielle pour l'individu. En fait, nous inscrivant dans les conceptions reconnaissant l'existence d'un dynamisme d'action dans la personnalité, ceci devant faire l'objet même des pages qui suivent, nous pouvons distinguer qu'il y a ceux qui parleront de motivation externe en l'identifiant à un stimulus ou à un "incitatif" (Skinner, 1979; Bandura, 1982) et ceux qui parleront de motivation interne en l'identifiant à instinct (Mc Dougall, 1950 in Weiner, 1980), à "drive" (Hull, 1952 in Weiner, 1980), à pulsion (Freud, 1968), à besoin (Murray, 1953; Nuttin, 1980 a).

À titre comparatif, si nous considérons la conception de Skinner (1979) pour qui la motivation est un élément extérieur à l'organisme, nous observons que, pour lui, seule l'étude des relations strictes de cause à effet permet d'établir des lois scientifiques du comportement. Ainsi, il s'agit d'analyser le comportement (élément observable) et

de rechercher les conditions extérieures qui vont le faire varier. Dans le contexte de la motivation, ceci signifie que ce sont, par exemple, les comportements de l'enseignant-e qui vont avoir un effet sur le comportement de l'élève. C'est en faisant varier les éléments extérieurs à l'individu qu'on va voir apparaître des comportements x, y ou z, et les conséquences positives de ces comportements vont renforcer les comportements voulus, et ainsi accroître leur probabilité d'apparition. À l'intérieur d'un behaviorisme "radical", tel le modèle skinnérien, il se dégage, à notre sens, une compréhension relativement restreinte du comportement humain, comme si l'individu n'avait "aucun pouvoir de contrôle sur son comportement" (Rotter, 1966).

Ainsi, la motivation, vue sous cet angle, apparaît effectivement comme un élément extérieur à l'individu, dépendante essentiellement de facteurs environnementaux. Sans vouloir nier l'existence de cette forme de motivation, ni les conceptions théoriques qu'elle génère, nous considérerons dans cette démarche certains auteurs, pour qui la motivation est conçue comme un dynamisme inhérent à l'individu.

Cependant, il convient d'établir les nuances qui les distinguent nettement les uns des autres. Ainsi, selon le regroupement effectué par Ruel (1985), nous passerons en revue les théories à caractère mécaniciste (Freud, Cattell, Murray) pour qui, la motivation est considérée comme une impulsion venant de l'organisme en vue de rétablir un équilibre consécutif à un manque dans cet organisme. Par la suite, nous verrons les théories à caractère mécaniciste et cognitiviste

(Lewin, Atkinson) qui considèrent les fonctions cognitives de l'individu comme un élément capital jouant un rôle dans l'élaboration d'une réponse comportementale, mais maintenant toutefois la nécessité, pour l'individu, de réduire une tension interne et rétablissant un équilibre dans l'organisme. Finalement, il y aura les théories cognitivistes (Nuttin, Weiner) pour qui la motivation varie selon les circonstances, et où les fonctions cognitives ont un impact primordial sur les comportements d'un individu.

Conception mécaniciste

Parmi les auteurs qui s'inscrivent dans une conception mécaniciste, nous retiendrons trois auteurs particuliers: soit Freud (1968), Cattell (1957, in Rual, 1985) et Murray (1953). Ceux-ci conçoivent les dynamismes de l'action comme innés, partagés par tous les individus et s'appuyant essentiellement sur trois concepts: l'homéostasie (tendance au maintien de l'équilibre interne), l'hédonisme (la recherche de la satisfaction, du plaisir) et l'énergie psychologique (source libidineuse de l'action). L'émergence d'un besoin dans l'organisme crée un état de tension, un déséquilibre qui entraîne l'organisme (le motive) à agir en vue de satisfaire ce besoin et, par le fait même, de réduire la tension.

Chez Freud (1968), l'origine du besoin, et par conséquent la source du comportement humain, trouve son explication dans le concept d'énergie psychologique. Pour le fondateur de la psychanalyse, ce sont les instincts (de source libidineuse) qui déclenchent un agir spécifique et organisé; chaque instinct, ayant un objet spécifique, peut

donc manifester un besoin à satisfaire et à réduire. Pour cet auteur, la motivation se définit surtout comme un état de l'organisme, et cet état s'exprime par des tensions (désagréables) dont il faut se défaire (principe de l'homéostasie). Par ailleurs, cet état prend sa source dans l'organisme et, par conséquent, est d'origine biologique, mécaniste ou instinctuelle. Prise dans un contexte biologique la motivation intrapersonnelle revêt une caractéristique de constance, et est de nature ré-active.

La théorie des traits de la personnalité de Cattell (1957, in Rueil, 1985) tout en s'inscrivant dans la même lignée que celle de Freud, va cependant affiner la notion de besoin en y ajoutant une dimension façonnée par l'environnement suite à l'expérience personnelle. À la source du comportement humain, cet auteur distingue, d'une part, les "ergs" qui sont les instincts de Freud, et les "métanergs" qui sont d'origine culturelle et expériencelle comprennent les sentiments, les attitudes et les intérêts. Ces traits de personnalité, qui sont des dispositions individuelles vers un but, et donc vers un objet, se manifestent dans l'expression d'un besoin, et dans le comportement en vue de satisfaire ce besoin. La dynamique du comportement s'élabore alors au niveau du "SELF" qui organise les traits: qu'ils soient innés ou, à l'origine, inconscients comme les "ergs", ou acquis mais pas toujours conscients comme les "métanergs". Ces traits de personnalité, par leur dimension affective, nous permettent de comprendre, de façon plus nuancée, les diverses voies dans lesquelles différentes personnes s'engagent pour répondre à un même besoin.

La motivation, ici, conserve un caractère mécaniciste et réactif au même titre que dans la théorie freudienne, en ce sens que l'état de tension présent dans l'organisme sera réduit en vue d'atteindre un équilibre, mais les traits psychologiques et dynamiques vont orienter les comportements de l'individu vers des voies attirantes pour lui. Donc, les choix seront établis d'après les expériences antérieures et suivant la situation qui se présente à l'individu, mais aussi selon le besoin en question et le type de possibilités qui présente un intérêt affectif pour l'individu, individu qui manifeste des traits de personnalité forgés par son milieu, ou des traits d'origine héréditaire ou inhérents à sa personne.

À ce modèle, Murray (1953) y adjoint une dimension cognitive. La façon dont une personne va répondre à un besoin ("needs") exige qu'elle s'organise en fonction des pressions ("press") positives ou négatives du milieu, en vue d'atteindre son but. Toutefois, il s'agit toujours de la réduction d'une tension de l'organisme suscitée par l'émergence d'un besoin, issu de la personne elle-même ou d'une demande de l'environnement. La dimension cognitive perçoit ("apperception bêta") le besoin, et organise l'action qui s'éteindra une fois le but atteint, la tension apaisée, à une exception près: le besoin d'achèvement. Ce dernier, à l'instars du mythe de Sisyphe, ne sera jamais apaisé, et permet de comprendre l'action de la personne qui, constamment, cherche à s'accomplir, à surmonter les obstacles, à rechercher un degré d'excellence.

Toutefois, ce modèle de motivation constante, centré sur la réduction de tension et percevant la motivation comme un processus réactif, s'il permet d'expliquer les comportements passés et, dans une certaine mesure, de prévoir les agirs éventuels, rend difficile l'élaboration et l'application d'une stratégie pédagogique d'intervention, en raison de sa référence à des sources prédominamment innées et souvent inconscientes de la motivation. Dans cette perspective, la motivation est perçue comme trop dépendante d'un certain déterminisme psychologique intéractif. Et, en référence à l'objet spécifique de notre recherche sur la motivation, il nous faut poursuivre nos investigations, et aller au-delà d'une conception constante et réactive de la motivation.

Conception mécaniciste et cognitiviste

Selon cette conception, la personne est conçue comme pouvant intentionnellement se fixer des buts; non plus simplement réagir à l'émergence d'une tension mais également agir sur l'environnement et le transformer en fonction de ses besoins.

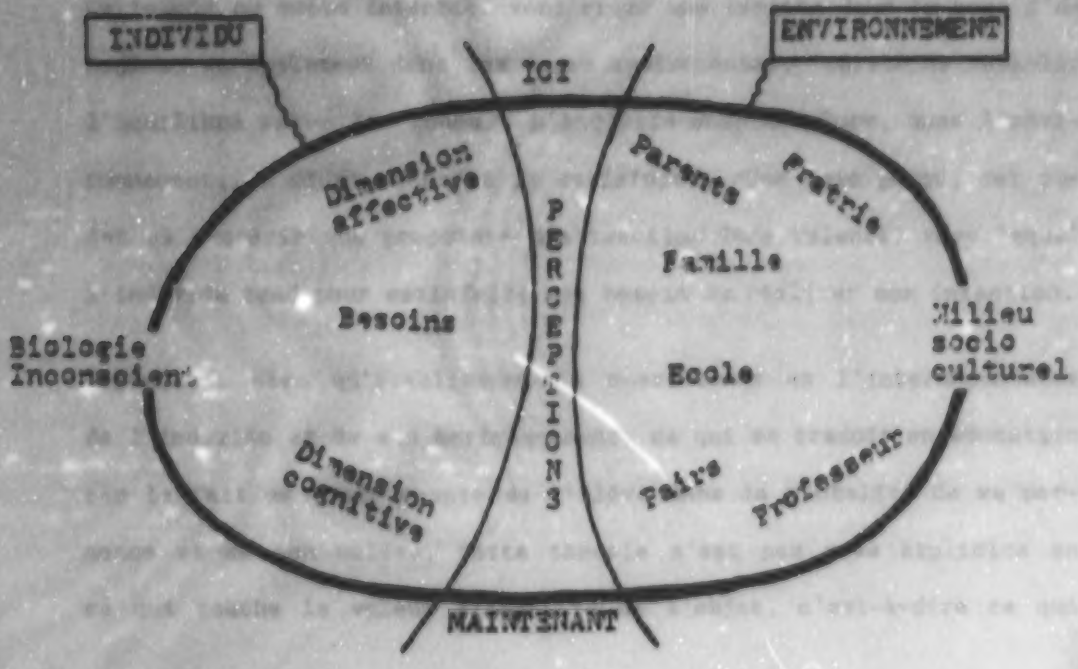
Mais, pour ce faire, il faut que l'individu et l'environnement fassent partie d'un même ensemble; c'est la conception du "champ psychologique" (Lewin, 1975). Ce dernier est composé:

> de l'espace de vie (qui) comprend toutes les variables psychologiques qui ont une incidence sur le comportement de l'individu I (besoins, motivations, buts, idéaux, perceptions, etc.). L'espace de vie a deux régions principales: la personne P et l'environnement E

> et de la zone frontière (qui) constitue la zone d'incidence des variables non psychologiques qui ont un effet sur le comportement de l'individu I (variables sociales, biologiques, physiques...) (Lewin, p. 12)

Ainsi, le champ est une réalité psychologique qui dépeint, pour un individu (I), la totalité des faits à un moment donné, et qui établit la coexistence et l'interdépendance de l'individu et de l'environnement (I-E), duquel résultera le comportement.

Le champ, selon Lewin, est constitué de régions, dont l'individu en est une des composantes. À l'intérieur de cette dernière, plusieurs propriétés de la personne (besoins, attitudes, sentiments, intelligence, ...) forment différentes zones psychologiques, influençant la perception que cette personne a de l'environnement. Ce dernier est lui aussi divisé en sous-régions, significatives pour l'individu à un moment donné.



Exemple de "champ" pour un-e élève du primaire

Par exemple, pour un-e élève du primaire, son environnement pourrait comprendre sa famille (parents, fratrie, ...) et l'école (enseignant-e, paire, ...), le tout étant imprégné des normes et valeurs du milieu socio-culturel.

Par ailleurs, la perception que l'individu a de l'environnement influence à son tour la personne, ce qui aura des répercussions sur son comportement.

Ceci étant, c'est dans l'intéraction constante entre I et E que se situent, dans la théorie de Lewin, les dynamismes motivationnels du comportement.

À l'intérieur des zones psychologiques constituant la personne, s'effectuent des inter-échanges d'où émerge un besoin, ou une intention. Ce besoin ou cette intention vont créer une tension dans la zone d'origine, et également dans les zones avoisinantes, en vue de rétablir l'équilibre entre les zones. L'individu cherche alors, dans l'environnement, un objet propre à le satisfaire. Une fois perçu, cet objet va acquérir une propriété d'attraction (une valence) vers lequel l'individu tend pour satisfaire son besoin ou réaliser son intention.

Cependant, bien qu'établissant la coexistence et l'interdépendance de l'individu et de son environnement, ce qui se traduit en éducation par le fait de tenir compte de l'élève dans la globalité de sa personne et de son milieu, cette théorie n'est pas très explicite en ce qui touche la valeur attractive de l'objet, c'est-à-dire ce qui

motive l'individu à tendre vers l'objet. Plus précisément, la question est de savoir comment l'individu se préfigure ses expériences ultérieures de succès ou d'insuccès; ou comment par rapport à deux objets d'égale valence va-t-il effectuer un choix? En d'autre mots, il s'agit, pour nous, d'investiger plus en profondeur ce concept du conflit "approche - évitement" mis en évidence par Lewin.
Par ailleurs, soulignons ici, d'une part, la mise en évidence des processus cognitifs à l'intérieur de la dynamique motivationnelle mais, d'autre part, la présence encore dominante de l'aspect mécaniste; puisque cette conception situe encore la motivation dans le cadre d'une réduction de tension.

C'est pourquoi, poussant plus loin nos investigations, nous recourons aux travaux d'Atkinson (1981, 1964). Influencé par plusieurs conceptions, mais plus particulièrement par celle de Lewin (1975) sur le conflit approche - évitement, et par le besoin d'achèvement mis de l'avant par Murray (1953), Atkinson s'appuie sur deux principes de base, à la source du dynamisme de l'action, pour établir un principe général, presque mathématique, du comportement d'achèvement.

Ainsi, Atkinson considère que le dynamisme de l'action provient, d'une part, du fait que "l'individu est déjà en train de faire quelque chose" (1981, p. 176). En référence aux conceptions de Lewin (1975), on voit que l'individu fait désormais partie de l'environnement (situation "ici e maintenant"), et qu'il est en intéraction constante avec l'environnement.

D'autre part, en référence au besoin d'achèvement, tel que conçu par Murray (1953), Atkinson indique "que l'individu est déjà en état motivationnel avant même de se trouver devant une situation stimulante" (1981, p. 179).

Ces deux principes amènent l'auteur à considérer une tendance persistante (inertial tendency) chez l'individu. Elle consiste en une tendance générale, chez le sujet, à tendre vers le succès. Comme le soulignait déjà Murray (1953) à propos du besoin d'achèvement, cette tendance, pour Atkinson, renforce n'importe quelle autre tendance particulière à entreprendre une activité pour laquelle on souhaite atteindre le succès.

Partant de ce principe de tendance générale persistante, et s'inscrivant dans un modèle conflictuel, Atkinson conçoit le comportement d'achèvement comme le résultat d'un conflit émotionnel entre les espoirs de succès, et les craintes de l'échec.

Autrement dit, devant une situation donnée (un examen par exemple) tout individu va avoir tendance à agir, va avoir une "tendance à l'achèvement" qui sera fonction du résultat d'un conflit émotionnel entre les "espoirs de succès" et les "craintes de l'échec". De ce résultat, découlera l'intensité avec laquelle l'individu s'engagera ou non dans la tâche à réaliser. Ses espoirs de succès sont-ils grands, qu'il va résolument s'y engager; à l'opposé, ses craintes de l'échec sont-elles élevées, qu'il ira à reculons. C'est ce que Atkinson appelle "la valeur de l'expectative", ce à quoi l'individu s'attend

avant même de s'engager concrètement dans la tâche à réaliser. Pour l'aider dans sa prise de décision, trois variables doivent être considérées. Primo, une variable individuelle: l'individu se demandera s'il a ou non les aptitudes requises par la tâche, s'il est prêt. Secondo, une variable environnementale qui fait référence aux exigences, à la difficulté de la tâche et, aussi, aux normes du groupe dans lequel évolue l'individu, et qui donnent une certaine signification, valeur à tel succès ou échec; c'est la "valeur incitative du succès". Et tertio, une variable expérientielle qui, en référence aux succès et aux échecs antérieurs de la personne, va lui permettre d'évaluer, ici et maintenant, ses "probabilités de réussite ou d'échec". En d'autres termes, Atkinson tend à mettre en évidence les variables environnementales et expérientielles comme déterminants immédiats du comportement, auxquelles, il faut ajouter les variables individuelles, qui contiennent entre autre le "tendance persistante".

Par ailleurs, la théorie fait ressortir la notion d'anticipation du succès et sa valeur subjective comme élément motivationnel et ceci, dans un contexte de tâche spécifique à effectuer.

Ainsi, dans le contexte d'accomplissement d'une tâche, le comportement d'achèvement résultera d'un conflit émotionnel, ou d'un conflit entre des tensions du type "approche - espoir" (je m'oriente dans telle direction particulière, car je crois avoir de fortes chances de réussir), ou du type "évitement - crainte" (je préfère ne pas m'orienter dans cette voie car je risque d'échouer). De façon plus spécifique, le motif d'achèvement chez Atkinson se définit davantage

comme une disposition affective, ou encore comme la capacité d'expérimenter la fierté dans l'accomplissement d'une tâche (Atkinson, 1964, p. 214).

En somme, si la théorie d'Atkinson se situe parmi les conceptions mécanicistes et cognitivistes, c'est parce que, d'une part comme le souligne judicieusement Weiner (1980, p. 279), Atkinson était fortement influencé par l'argument de Freud selon quoi les déterminants majeurs du comportement sont inconscients. Ainsi, la "tendance persistante" pourrait s'apparenter à cette "énergie" existante au sein de l'organisme. D'autre part, l'aspect mécaniciste du comportement se retrouve, également, dans cette recherche chez l'individu à supprimer une tension conflictuelle d'ordre émotionnel en vue de tendre vers un état satisfaisant l'organisme (plaisir). Toutefois, il convient de souligner que, contrairement aux conceptions freudienne où l'individu réagit à une situation, donc assume un état interne, la "tendance persistante" s'inscrit nettement dans une orientation active, sinon pro-active de l'individu.

Quant à l'aspect cognitiviste de sa théorie, on la retrouve par la présence des processus cognitifs qui prennent largement leur place, de par l'élaboration qu'Atkinson fait de la notion d'anticipation du succès, et de la valeur subjective qui lui est attribuée par l'individu. En d'autres mots, ces notions sous-entendant et impliquent le nécessaire recours aux processus cognitifs. Ce faisant, ce sont, plus particulièrement, certaines dimensions qui sont sollicitées; tels les expériences vécues, les probabilités de succès anticipés,

le choix des tâches par rapport à leurs valeurs subjectives, en fait, toute une évaluation situationnelle en vue d'une réalisation prochaine. Il s'agit, donc, d'un jugement subjectif et global permettant de guider l'individu dans la connaissance qu'il a de lui-même, au sein d'un contexte spécifique de tâches à réaliser.

Conception cognitiviste

Dans cette partie, nous considérerons, en particulier, les théories qui comme le souligne à juste titre Ruel (1985), se caractérisent par l'accent mis sur la "maîtrise et la compréhension de soi et l'environnement", ce qui les situe dans une orientation essentiellement cognitiviste.

Postulant, à la suite de Kelley (1967, in Weiner 1980), que tout être humain cherche à avoir prise, à maîtriser, à comprendre son environnement et ses actions en leur donnant une signification en fonction des situations, la théorie des attributions causales va s'intéresser aux perceptions de causalité que l'individu donne aux événements qui lui sont arrivés, lui arrivent et lui arriveront.

Cependant, l'origine de la théorie des attributions causales de Weiner (1980) prend sa source, à la suite des travaux de Rotter (1966, 1975), dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social.

> En effet, parce qu'il a fait ressortir le comportement d'apprentissage social, en ne mettant que peu ou pas d'emphase sur les déterminants biologiques de l'action (Freud), cet auteur (Rotter), au même titre que Jollard, Miller, Bandura et Walters, s'inscrit parmi les théoriciens de l'apprentissage social (Weiner, 1980, p. 238).

Pour Rotter, l'apprentissage occupe une place prépondérante dans sa théorie. Toutefois, comme tout apprentissage est imprégné du contexte particulier dans lequel baigne l'individu, Rotter, à la suite de Lewin, accorde une importance privilégiée à "la situation psychologique", c'est-à-dire au sens que prend l'environnement pour chaque individu; puisque "toute personne apprend, au travers de ses expériences passées, que certaines satisfactions sont plus susceptibles d'être obtenues dans telle ou telle situation ou contexte que dans d'autres" (Rotter, Hochreich, 1975, p. 98). C'est ainsi que Rotter met de l'avant que, sur la base d'un large éventail d'expériences apprises antérieurement, l'individu va développer un "système général de croyances" qui influencera, dans toute nouvelle situation, son comportement. Avec le temps, ces croyances, ou convictions personnelles apprises, seront comparables aux caractéristiques de la personne ou aux traits de sa personnalité.

Cependant, au-delà de ce "quasi déterminisme", Rotter a tenté d'identifier les déterminants (motifs) du comportement, et d'expliquer comment et pourquoi un individu se comporte comme il le fait. Pour ce faire, il fait appel à deux autres concepts. Le premier, "l'expectative de renforcement du comportement", est défini comme la probabilité subjective d'atteindre tel but et, par conséquent, de croire que tel renforcateur est contingent à telle action, dans telle situation particulière. Le second, "la valeur de renforcement du but", réfère au degré de préférence, anticipé par le sujet, pour un type, une classe, une catégorie de renforcateurs particuliers, dans le cas

où, par rapport aux autres renforcateurs, les possibilités d'obtention sont égales. La valeur de renforcement du but est en étroite relation et avec le milieu ou l'environnement dans lequel l'individu en situation se trouve, et avec le niveau d'aspiration et la qualité des expériences passées du sujet.

Dès lors, pour un individu, le potentiel de voir apparaître tel ou tel comportement donné, dans une situation particulière, en regard d'un renforcateur spécifique, sera fonction, primo, de l'expectative subjective d'apparition du renforcateur suite à l'action de l'individu, et secondo, de la valeur de ce renforcateur dans la situation présente. Et, c'est dans ce cadre que Rotter (1966) a fait émerger le concept du "locus of control" (lieu de contrôle), situant par le fait même la responsabilité du sujet à l'interne, ou à l'externe de sa personne. En effet, si un renforcateur est perçu par le sujet comme entièrement contingent à son action, ou à ses caractéristiques personnelles et ce, de façon relativement permanente, le sujet va en arriver à développer, dans telle ou telle situation, une croyance en un contrôle interne. À l'inverse, si un renforcateur est perçu par le sujet comme n'étant pas entièrement contingent à son action, c'est qu'alors (du moins dans notre culture) l'obtention d'un tel renforcateur est le fruit du hasard, le résultat de la chance, ou sous le contrôle et le pouvoir des autres. Et quand l'événement est interprété dans cette voie par l'individu, il risque de développer une croyance en un contrôle externe de la situation. Ainsi donc, en fonction du lieu de contrôle, les perceptions du sujet seront,

alors, de nature à influencer l'intensité et l'expectative de ses actions futures. De plus, des changements, des ajustements ne seront possibles et ne pourront être appris que dans la mesure où la personne aura une responsabilité sur le déroulement et le résultat de son action; c'est-à-dire, si le lieu de contrôle est interne. C'est avec ce concept que Rotter, ouvre la voie aux théories d'attributions causales.

C'est à dessein que nous avons exposé un peu plus longuement la théorie de Rotter, car non seulement le lieu de contrôle est une des dimensions de base de la théorie des attributions causales, mais encore est-il un domaine de recherche qui compte déjà plus de 3000 publications (Bordeleau, Patterson, 1982), et selon ces mêmes auteurs, c'est également un concept dont la compréhension est loin d'être univoque. En effet, si pour Rotter, comme nous l'avons vu, le lieu de contrôle devient avec le temps une croyance de la personne, un trait généralisé lié à l'action du sujet, pour Weiner (1980) le lieu de contrôle est, lié à un évènement passé, l'attribution à un déterminant a une cause perçue comme en interne ou externe par rapport à l'individu. Ainsi l'habileté et l'effort peuvent être perçus, par le sujet, comme des causes internes de sa réussite; alors qu'une autre fois la difficulté de la tâche ou le manque de chance seront perçus comme des causes externes de son échec. Le lieu de contrôle, ainsi compris, devient donc la première dimension causale retenue par Weiner (1980).

Toutefois, afin de relativiser ce lieu de contrôle, Weiner a recours au père de l'approche attributionnelle en psychologie, Heider (1958)

et adjoint au lieu de contrôle, le concept bipolaire de "stabilité - instabilité". Cette seconde dimension permet de différencier, dans les causes internes, l'habileté et l'effort, et dans les causes externes la chance et de la difficulté de la tâche. Notons que l'habileté et la difficulté de la tâche sont perçues comme des causes explicatives plus stables que l'effort ou la chance.

Enfin, Weiner (1980) complète et nuance le tableau en y introduisant la dimension de "contrôlabilité".

Tableau 1

Taxonomie tri-dimensionnelle des attributions causales de succès et d'échecs de Weiner (1980)

	Contrôlable		Incontrôlable	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Interne (soi)	Effort constant de soi	Effort variable de soi	Habileté personnelle	Humeur, fatigue
Externe (autre)	Effort constant des autres	Effort variable des autres	Difficulté de la tâche, habileté des autres	Humeur, fatigue, chance, hasard

(Tiré de Weiner, 1980, p. 347).

Ce concept du contrôle implique que l'acteur "aurait pu agir autrement" (Hamilton, 1980; in Weiner, 1984). Car, si face à une tâche et suite à ses expériences antérieures, la personne peut avoir un contrôle sur l'effort à consentir, elle ne peut, par contre, modifier dans l'immédiat

ses habiletés, qui pourtant sont du domaine interne et stable, mais non contrôlable dans la situation présente. Weiner dégage ainsi le caractère contrôlable ou non contrôlable des causes, qu'elles soient internes stables ou instables, ou externes stables ou instables.

De plus, les recherches citées menées par Weiner (1980) ont permis de mettre en évidence le lien étroit qui unit les attributions causales, perçues par le sujet, et les émotions ressenties par ce dernier. Par exemple, une réussite attribuée par le sujet à une cause interne et stable, telle l'habileté personnelle, suscite généralement un sentiment de compétence; alors que si c'est à la chance (cause externe et instable) qu'est due la réussite, elle provoquera une surprise agréable. Dans le cas d'un échec, attribué à un manque d'effort (si cette cause est perçue comme interne, instable et contrôlable), l'individu ressentira, fort probablement, un sentiment de honte et de culpabilité. Ce qui n'est pas sans rappeler les travaux de Atkinson (1981, 1964) sur les sentiments de fierté et de honte. Toujours est-il que la théorie des attributions causales fait émerger de ce lien entre le cognitif (cause perçue) et l'affectif (émotion spécifique) l'intensité avec laquelle l'individu va s'engager dans la tâche actuelle ou future, d'où sa motivation.

En somme, l'apport des théories d'attributions causales contribuent, particulièrement, à une meilleure compréhension du degré d'engagement ou d'implication d'un individu dans une tâche spécifique. Sachant que la perception, par un individu, d'un déterminant donné est la cause de ce qui lui arrive, on comprend que, par la suite, si un déterminant spécifique est perçu, par l'individu, comme interne, stable et incontrôlable

(telle l'habileté par exemple), son expectative face à une tâche future sera très différente que si le déterminant est perçu plutôt comme interne, stable et contrôlable, tel l'effort. Dans ce sens, nous pouvons dire que le degré d'engagement, d'un individu face à une tâche spécifique, pourra atteindre des niveaux d'intensités variables. Ou encore, que cet investissement de soi "ego-involvment" (Nicholls, 1984), dans une tâche à réaliser, correspondrait, en quelque sorte, chez l'individu, à un niveau motivationnel chaque fois particulier. Cependant, ces théories d'attributions causales ne nous indiquent pas clairement l'orientation, ou la direction spécifique de cet engagement. C'est dans ce sens, que la contribution de Nuttin (1980 a, 1985) est, selon nous, fondamentale.

Nuttin (1985, p. 71) distingue deux aspects ou comportement manifeste. Le premier est "purement moteur ou physiologique", alors que le second se caractérise par la "direction intentionnelle". De plus, ce dernier est conçu comme "une composante cognitivo-dynamique de l'action". En vue de saisir cette composante particulière au sein de l'action, il convient de présenter, succinctement, le modèle motivationnel élaboré par cet auteur.

Influencé par Lewin, particulièrement par la conception d'intéraction entre l'individu et l'environnement à l'intérieur du champ, Nuttin va plus loin en proposant une réelle conception relationnelle entre l'individu et l'environnement.

Partant du principe que l'activité vitale, à tous les niveaux, dépend

d'un échange avec le milieu, il conçoit l'individu et l'environnement comme étant une "unité bipolaire fonctionnelle d'intéractions": "les deux pôles (individu I et environnement E) n'existent donc qu'en fonction l'un de l'autre, dans le cadre d'une activité relationnelle" (Nuttin, 1985, p. 103). Autrement dit, l'individu a un besoin, de base et vital, d'entrer en relation avec l'environnement pour le fonctionnement optimal de son organisme et de sa personnalité; et ces relations sont définies comme étant "requises" entre l'individu et l'environnement. Ces "relations requises" sont les besoins comportementaux de l'individu. Dans ce sens, le comportement devient "la porte d'entrée du sujet avec le monde ou l'environnement perçu et conçu" (Nuttin, 1985, p. 101). La motivation, quant à elle, est conçue comme étant l'aspect dynamique du comportement même.

Ceci étant, nous devons comprendre que le comportement, vu sous cet angle, est soutenu par un dynamisme inhérent (la motivation) qui oriente de façon sélective l'agir particulier, et ceci dans un but précis, car il s'agit, essentiellement, de tendre vers le fonctionnement optimal de l'individu.

Selon Nuttin, le processus comportemental comprend trois phases. La première correspond à la situation actuelle perçue, donc le monde réel des choses. Il s'agit de la situation perçue telle qu'elle peut avoir un sens pour un individu donné, donc, telle qu'elle est construite par ce sujet en situation.

La seconde phase correspond à la situation conçue par l'individu. Il

s'agit, ici, de but préférentiel, de "l'objet - but" que l'individu se propose d'atteindre, ou ce qu'il projette de faire, et par ailleurs des moyens qu'il envisage, en vue d'atteindre et obtenir, un résultat anticipé et désiré.

Finalement, il y a l'action, le comportement en soi à exécuter, pour transformer la situation actuelle dans la direction préférentielle anticipée par le sujet.

Observons que dans ce processus, où le "perçu" et le "conçu" sont intrinsèquement liés, les dimensions cognitives occupent une place prépondérante: prime, par la recherche chez le sujet en vue de donner une signification au monde dans lequel il vit; secondo, par l'élaboration et la construction des buts ("objets - buts") spécifiques qu'il se fixe; et tertio, par les moyens ("actes - moyens") particuliers qu'il envisage pour l'atteinte de ceux-ci. En fait, l'individu qui, à partir d'un besoin, ou mieux, sur base d'une relation requise particulière transforme ce besoin ou cette relation en un objet - but spécifique à atteindre, aura à établir un "plan d'action" avec des "projets moyens" et des "actes moyens" en vue de réaliser l'objectif final souhaité. Cette phase d'élaboration cognitive du "plan d'action" prend une orientation privilégiée grâce au caractère d'abord intrinsèque, et ensuite instrumental de la motivation. C'est-à-dire qu'à partir d'un objet - but donné qui prend ses sources dans le caractère intrinsèque de la motivation, le caractère instrumental permet de concevoir les actes - moyens nécessaires à l'atteinte du but. Cette dimension instrumentale de la motivation dérive, en quelque sorte, de la dimension intrinsèque de la motivation.

En d'autres mots, et par un exemple, la rédaction d'un mémoire de recherche, dans le but d'obtenir un certain diplôme particulier (objet - but), peut dans ce contexte particulier ne devenir qu'un moyen d'atteindre le but final.

Ainsi, quand Nuttin conçoit l'aspect de direction intentionnelle, au sein du comportement, comme une composante cognitive - dynamique, il s'agit essentiellement de ce processus cognitif chez l'individu qui, prenant conscience de son potentiel de relations requises, manipulant les objets et effectuant des opérations sur les représentations symboliques des objets, transforme ses besoins, ses relations requises en plans d'action (objet - but) et projets d'action (objet - moyen), le tout étant orienté et dirigé de façon préférentielle et spécifique, en vue du fonctionnement optimal de la relation individu - environnement.

En résumé, le comportement motivé, tel que conçu par Nuttin, est foncièrement inscrit dans le contexte global d'un individu en relation avec son environnement. L'origine des dynamismes motivationnels se situe dans le potentiel des relations requises de chaque individu, potentiel qui ne peut s'exprimer que dans l'intéraction I - E, l'individu transformant alors ses besoins en projets et plans d'action dans E. Cependant, à la source de ce processus d'entrée en relation de l'individu avec l'environnement, transparaît le rôle et l'importance des perceptions affective - cognitives qui permettent à l'individu de prendre conscience de son potentiel; prise de conscience qui suscite, par l'entrée en relation I - E, l'expression et la réalisation du potentiel individuel dans une direction perçue et jugée comme préférentielle pour l'individu.

Conclusions

Au cours de la première partie de ce second chapitre, nous avons essayé, par le biais de l'étude de neuf auteurs, de comprendre et dégager quelques éléments propres aux dynamismes motivationnels. De l'approche de base, conception mécaniciste, nous pouvons observer que la motivation, de réactive et constante, est devenue, avec Nuttin (1980, 1985) et Weiner (1980), pro-active et modifiable dans le temps et selon les circonstances, imprimant, par le fait même, un caractère croissant ou régressif aux dynamismes motivationnels.

Toutefois, le concept d'hédonisme, ou de recherche du plaisir, proposé par Freud (1953, 1968, 1973), bien que ne tenant plus une place capitale, reste et demeure un des éléments affectifs de la motivation. Cet éclairage plus affectif a, comme nous l'avons vu, été introduit plus explicitement par Cattell (1957, in Rueï 1985). Enfin, toujours à l'intérieur du cadre mécaniciste, nous pouvons relever, dans les travaux de Murray (1953) une ébauche de ce qui bouleversera la conception de la motivation: la mise à jour de la dimension cognitive, du rôle des perceptions affective - cognitives, et de l'environnement.

Par ailleurs, délaissant complètement le concept d'instincts, mais travaillant toujours sur base d'une approche mécaniciste (homéostasie et réduction d'une tension) Lewin (1975) établit la coexistence et l'interdépendance de l'individu et de l'environnement. Le concept du "champ", la dimension cognitive, et le rôle des perceptions, vont conduire Lewin à situer les dynamismes motivationnels dans l'intéraction entre l'individu (I) et son environnement (E). D'autre part, les travaux d'Atkinson

(1981, 1984), où le comportement d'achèvement est, dans le contexte d'accomplissement d'une tâche, le résultat d'un conflit émotionnel, vont nuancer et enrichir tant les dimensions affectives que cognitives de la motivation.

Mettant de côté l'approche mécaniciste, la voie proposée, suite aux travaux de Rotter (1966, 1975) et à l'instigation de Heider (1958), par la théorie des attributions causales de Weiner (1980) met l'accent sur les perceptions de causalité que l'individu, en situation de réussite ou d'échec, a pour expliquer et tenter de comprendre son environnement. De plus, du lien étroit qui se crée entre les dimensions causales perçues et retenues par l'individu, et de l'impact affectif spécifique ressenti, va émerger l'intensité avec laquelle l'individu va s'engager dans la tâche. Enfin, la théorie proposée par Nuttin (1980 a, 1985), en débordant le cadre de la tâche à réaliser, va mettre l'emphase sur les dimensions cognitives qui permettent la transformation des relations requises (I, E), en vue du fonctionnement optimal de l'individu (donc d'imprimer un caractère directionnel) et selon des voies perçues et conçues comme préférentielles pour lui. C'est donc en nous appuyant sur ces deux dernières perspectives, (Weiner, 1980) et Nuttin (1980 a, 1985), que nous considérerons les dynamismes motivationnels.

Cependant, ce cheminement nous a également permis de percer à jour et de mettre en lumière, d'une part, la présence de l'environnement sur les dynamismes motivationnels et, d'autre part, de pressentir le rôle des perceptions tant affectives que cognitives du sujet.

C'est pourquoi, issus de ce cadre théorique, nous nous proposons de concert et dans le cadre de la recherche de Rusi et Lefebvre (1982) d'étudier et d'observer d'un peu plus près les composantes de l'environnement familial (Ayse Diren) et scolaire (Michel Fisch). Tel sera l'objet respectif de la seconde partie du chapitre.

2.2 L'environnement familial

Introduction

Il est notoire de concevoir que la famille est une composante sociale importante. Chacun de nous est issu d'un milieu donné qui possède sa particularité, son originalité, ses valeurs ou encore, la configuration qu'on peut aisément qualifier d'unique. Par conséquent, pour l'enfant, c'est le lieu privilégié ou encore, la première source d'une démarche d'acquisitions en termes d'apprentissage, apprentissage qui touche des domaines divers, et peut atteindre des degrés variables (exemple: langage, autonomie...).

Le contexte familial, quel qu'il soit, façonne d'une manière ou d'une autre l'enfant en lui conférant une individualité, et son influence est d'autant plus prégnante qu'elle s'exerce au cours des premières années de la vie. L'enfant, dès sa naissance, vit et grandit, en majeure partie au sein d'un cadre familial qui se distingue par son statut social, son niveau culturel et économique, ainsi que par les valeurs qui y sont intégrées. Les balises de ce cadre vont, dans une certaine mesure, favoriser ou défavoriser l'enfant dans ses apprentissages immédiats, et dans ses engagements futurs. Une des constatation de cet état de fait apparaît dès la fréquentation assidue de l'école. Ce nouveau cadre, aux balises peut-être différentes ou plus ou moins semblables, va exiger de la part de l'enfant une orientation nouvelle en termes d'ajustement au milieu scolaire.

Dans les pages qui suivent, nous allons tenter de circonscrire l'environnement familial en considérant les différentes composantes, externes et internes, qui sont à la base de la création d'une structure familiale particulière. Par la suite, et à la lumière des travaux de recherches, nous identifierons certaines dimensions susceptibles d'exercer une influence sur le comportement de l'enfant.

Composantes générales d'un environnement familial

En vue d'une meilleure compréhension des structures et dynamismes qui sous-tendent l'environnement familial, nous retenons la conception "d'écosystème d'éducation" dégagée par Bronfenbrenner (1979), pour établir certaines distinctions parmi les composantes de ce milieu et de relever les éléments qui faciliteront l'articulation de notre démarche.

Ainsi, l'écosystème d'éducation, selon cet auteur, se compose de plusieurs systèmes (micro, endo, méso, exo et macrosystème) qui s'interpénètrent pour former une structure concentrique, où le premier est inclus dans les autres, et où le dernier englobe l'ensemble. Plus particulièrement, le microsystème (Bronfenbrenner, 1979, p. 22) "est un modèle d'activités, de rôle et de relation interpersonnelle" qui est vécu, par les individus, dans une situation donnée avec les particularités de celle-ci. Dans le contexte familial, on pourrait dire que les pratiques éducatives, ou rôles adoptés par les parents en égard de leur(s) enfant(s), sont des dimensions reliées à ce microsystème.

L'endosystème fait référence aux caractéristiques en relation du microsystème. Donc, pour l'environnement familial, il s'agit, par exemple,

de la fratrie, du statut conjugal, l'emploi exercé par les parents, leur formation, etc. Quant au mésosystème, il se compose essentiellement des interelations qui existent entre deux ou plusieurs microsystèmes, au sein desquels on retrouve "une participation active de l'individu" (Bronfenbremer, 1979, p. 25). Dans le contexte familial, on pourrait dire que l'enfant - élève établit un trait d'union entre plusieurs microsystèmes auxquels il participe, tels la famille, l'école, le groupe des pairs, etc. et donc, contribue à la création d'un mésosystème.

L'exosystème, quant à lui, réfère à une ou des situations, où l'individu ne participe pas activement, mais dont l'influence peut avoir un impact sur le mésosystème. Dans le contexte familial, il s'agit plus particulièrement des mass-médias, ou encore, comme le souligne Pourtois (1984, p. 48), "de concevoir les classes sociales en tant que facteur d'influence sur le mésosystème.

Finalement, le macrosystème englobe l'ensemble des structures d'une société à l'échelle nationale, inscrites elles-mêmes dans un système de croyances et de valeurs découlant d'une idéologie ou d'une culture. Il s'agit plus particulièrement des systèmes juridique, éducatif, politique et autres qui ont une influence indirecte sur l'environnement familial.

Cette conception d'emboîtement des systèmes, du macro au microsystème qui définit la famille en tant qu'écosystème, nous permet de constater que celle-ci, loin d'être un noyau isolé au sein d'un tout, est au contraire un (micro) système intégré dans un ensemble de systèmes. Les

inter-influences présentes dans cet ensemble d'écosystème ont, certes, un impact indéniable au sein du microsystème qu'est le noyau familial. Cependant, il convient de les nuancer car, si les micro et endosystèmes se distinguent par des composantes endogènes au milieu familial, les méso, exo et macrosystèmes, font référence à des composantes exogènes au milieu familial et, dans ce sens, leurs influences seront de nature différente.

Ainsi, nous considérerons quelques recherches qui mettent en évidence certaines composantes externes ou internes en tant que facteur d'influence sur le noyau familial.

Composantes externes d'un environnement familial

Les structures d'une société, en tant que composantes d'un macrosystème donné, ont des effets différents au niveau du milieu familial, selon le macrosystème auquel elles sont reliées. C'est ce qu'observe Bronfenbrenner (1970, voir Pourtois 1984), comparant les relations parents - enfants aux États-Unis et en Union Soviétique, il constate que les parents soviétiques manifestent plus de surprotection maternelle, de compagnonnage parents - enfants que les parents américains. Alors que chez ces derniers, l'usage de la télévision, l'institutionnalisation des soins donnés aux enfants ont entraîné une diminution des contacts entre les jeunes et les adultes.

Du macrosystème se différencie l'exosystème qui, comme on l'a souligné, fait, entre autre, référence aux différentes structures sociales d'une société. Ainsi, l'appartenance sociale d'une famille joue un rôle au

sein du milieu familial même. Parmi les recherches dans ce domaine, une étude récente (Mariet, 1981) vient appuyer les travaux de Bourdieu (voir Mariet, 1981) qui opposent au "laxisme" des classes supérieures et au "libéralisme" des classes populaires, le "rigorisme" des classes moyennes, et distinguent, ainsi, des modèles d'éducation différents selon le milieu d'appartenance de la famille.

Par ailleurs, Aubret - Beny (1981), dans une recherche sur les pratiques éducatives familiales et la réussite à l'école élémentaire, constate que l'encouragement à l'autonomie, les initiatives de l'enfant et la disponibilité affectueuse des parents se rencontrent plus fréquemment lorsque le revenu socio-culturel est élevé. À cette dimension socio-culturelle qui différencie des modèles d'éducation ou des pratiques éducatives familiales, il convient de souligner l'apport des travaux de Lautrey (1974), qui mettent en évidence l'importance de l'aspect socio-économique dans la structuration de l'environnement familial. Il observe que les formes "souples" de structuration de l'environnement apparaissent le plus souvent dans les familles de niveau socio-culturel élevé, alors que les formes rigides de structuration apparaissent plus fréquemment dans les familles de bas niveau socio-culturel, pour Lautrey (1976, p. 60) "le niveau d'équilibre que produit le mode de structuration adopté par une famille doit probablement être vu comme le résultat d'une interaction, entre les individus qui composent la famille d'une part, et leurs conditions de vie d'autre part."

Alors que, dans l'exosystème, on retrouve les structures sociales d'une société et les formes qu'elles adoptent dans les différents milieux familiaux, le mésosystème met en évidence les interactions existantes entre les différents milieux à travers lesquels l'individu se développe. Dans ce sens, les travaux de Pourtois et Delhaye (1980), par exemple, dégagent le type de relation et de participation que peuvent entretenir, selon leur milieu d'appartenance, les parents avec l'école. Ainsi, les familles plus favorisées, au plan social et culturel, perçoivent le cheminement et la réussite scolaire comme un destin normal pour leurs enfants, alors que celles qui sont défavorisées ressentent un sentiment d'impuissance face à la réalité scolaire de leurs enfants. Il apparaît, dans ce cas, que les interactions et les relations entre les deux milieux, famille - école, sont de styles différents, c'est-à-dire de type "collaborante" aux dires des auteurs, pour les parents de familles favorisées, et de type "participation conflictuelle" pour ceux de familles défavorisées.

Par ailleurs, si l'on considère l'influence de l'école sur le noyau familial, et spécifiquement par l'intermédiaire de l'enfant - élève, une recherche de Moopnarine et Lamb (1980, voir Pourtois 1986) souligne que les enfants (2 mois après leur entrée scolaire) engagent, au foyer, davantage d'interactions positives avec leurs parents, et recherchent une plus grande proximité avec eux.

En somme, on constate à travers ces quelques illustrations, une réelle imbrication des systèmes entre eux, et les interinfluences qui y règnent.

De plus, il apparait que les composantes principalement exogènes à la famille contribuent, en bonne partie, à l'établissement et à l'évolution des structures et dynamismes internes à une famille. Ainsi, ce détour volontaire, en vue de cerner quelques composantes à caractère externe, avait pour but de situer la famille dans un contexte d'ensemble, contexte omniprésent qui indéniablement influence, d'une façon ou d'une autre, le microsystème donné, soit le noyau familial.

Cependant, voulant nous centrer essentiellement sur la cellule familiale, en vue de relever les champs particuliers, qui sont susceptibles d'influencer son comportement et, principalement, ceux en relation avec le domaine scolaire, nous considérerons davantage certaines composantes internes à la famille, ou encore, des composantes en relation avec l'endo et le microsystème.

Composantes internes d'un environnement familial

La composante de la famille, les attitudes parentales, la profession exercée par les parents, la scolarité de ceux-ci, la fratrie, etc. sont autant de composantes internes qui vont différencier une famille d'une autre. Chacune de ces dimensions contribuera à créer un ensemble environnemental spécifique propre à une structure familiale.

Plusieurs recherches, comme nous pourrons le constater, mettent en évidence les pratiques éducatives des parents comme un facteur d'influence important, au niveau des différentes facettes du développement de l'enfant, incluant celles en relation avec ses apprentissages scolaires.

D'autre part, les nombreuses composantes internes à la famille, seraient reliées aux pratiques éducatives, ou attitudes parentales. Ceci nous invite en quelque sorte à considérer ces dernières comme un élément dominant au sein de la dynamique familiale.

En règle générale, dans les sociétés occidentales, les parents ont un rôle de responsabilité à l'égard de leurs enfants. Responsabilités qui se traduisent à travers des attitudes qu'adoptent les adultes, en vue de satisfaire aux besoins exprimés par l'enfant. Mais, le fait d'être parent ne garantit pas toujours que l individu - parent sait exactement ce qu'il convient ou non de faire pour guider l'enfant, et l'engager vers des voies de croissance optimale. Même si ce savoir parental s'acquiert au fil du temps, pour Bowlby (1984, p. 272) il ne peut être considéré comme étant seulement un produit d'apprentissage; puisqu'il considère que "le comportement de capacité d'être parent a des racines fortement biologiques". Par ailleurs, Zazzo (1971, p. 121) déclare "qu'il faut prendre la relation - à - autrui au sérieux, dans l'ontogenèse, cette relation est un fait premier, déterminé biologiquement".

En d'autres termes, nous pourrions dire qu'il y aurait une nécessité relationnelle inscrite biologiquement dans l'espèce humaine, et que cette relation est présente tant chez le parent que chez l'enfant. La mise en évidence de cette dimension capitale ne signifie cependant pas que le comportement qui réflète la capacité d'être parent est chose innée. Au contraire, la relation qui s'établit entre un parent et son enfant implique un apprentissage (Bowlby, 1986). À partir des innombrables expériences, qui influencent le développement de toute personne, il en

résulte des voies comportementales différentes à l'intérieur desquelles la capacité d'être parent va s'organiser chez l'individu.

Ainsi, des auteurs comme Sears, Maccoby et Lewin (1957, voir Schaffer 1981), Schaefer, Bell (1958), Bronfenbrenner (1961) et Baumrind (1971) vont s'intéresser particulièrement à l'expression comportementale de cette capacité d'être parent, et à l'impact de celle-ci sur l'enfant.

Leurs travaux de recherches permettent de regrouper les comportements du parent, et ainsi de définir des attitudes parentales sous des étiquettes distinctes. Sears, Maccoby et Lewin (1957, voir Schaffer 1981) différencient les dimensions cordialité - froideur, et pessimisme - sévérité. Schaefer (1965) considère deux dimensions orthogonales dans les attitudes parentales, l'amour - hostilité, et le contrôle - autonomie. Bronfenbrenner (1961) nuance les attitudes parentales affectives, positives et d'exigences, alors que Baumrind (1971) considère des styles différents dans les attitudes, comme le style intransigeant, autoritaire ou permissif. Soulignons, toutefois, que sauf pour Sears, Maccoby et Lewin (1957, voir Schaffer 1981) qui considèrent, plus particulièrement, la relation mère - enfant dans les dimensions dégagées, pour les autres, les attitudes parentales, mises de l'avant, font autant référence à la mère qu'au père.

Ayant relevé ainsi, quelques dimensions en relation avec les pratiques éducatives parentales, considérons, maintenant, l'influence de certaines attitudes sur l'enfant. Étant donné l'ampleur de la littérature dans ce domaine, nous ne retiendrons, à titre d'exemple, que quelques recherches

qui ont observé cette influence.

Auprès des enfants plus jeunes, Nelson (1973) constate que le parent qui adopte une attitude non-directive (tant verbale que non-verbale) dans les interactions avec l'enfant, facilite, chez ce dernier, le progrès dans l'acquisition du langage, ou d'habiletés verbales.

Sigel (1982), dans une recherche sur les interactions verbales parents - enfants, observe que la compétence quant à la représentation des choses (comportement cognitif) chez l'enfant, émerge en quelque sorte de l'utilisation, par les parents, de stratégies de "distanciation" (anticipation de résultat, reconstitution d'événements passés, etc.).

Ou encore, une recherche de Hanato et coll (1980: Pourtois, 1986) souligne que la directivité adoptée, dans les comportements de la mère, est associée à un faible développement de la maîtrise de conservation du nombre chez l'enfant, et que les interactions chaleureuses sont corrélées significativement, et positivement, avec le développement intellectuel de l'enfant.

Auprès des enfants d'âge scolaire, Chapman et Boersma (1979) citent plusieurs études qui ont établi des relations entre des attitudes parentales et le niveau d'achèvement scolaire chez l'enfant. En général, ces études ont montré que les comportements parentaux d'affection, de support ainsi que d'exigence raisonnable étaient associés à un plus haut niveau d'achèvement scolaire chez l'enfant. Aubret - Beny (1981) constate également que les caractéristiques éducatives chez le parent, comme l'encouragement de l'autonomie et des initiatives de l'enfant, et la

disponibilité affectueuse, sont associées à une meilleure réussite des enfants au cours de leur scolarité élémentaire.

Tizard, Schofield et Hewison (1982) révèlent que les comportements parentaux, à la maison, qui favorisent la lecture libre chez l'enfant, améliorent significativement, chez l'enfant, son rendement en lecture à l'école.

Ces quelques illustrations démontrent qu'il existe, effectivement, un lien entre certaines pratiques éducatives parentales et certains aspects du développement, ou encore de l'apprentissage, chez l'enfant. Cependant, ce lien ne s'établit pas de façon aussi directe qu'on pourrait le croire. De fait, des chercheurs, comme Schaefer (1965), Burger, Armentrout, et Rapfogel (1973), Fortier et Parent (1983), mettent l'accent sur les perceptions que l'enfant a des comportements de ses parents et introduisent, ainsi, une dimension médiatrice au sein de la dyade interactionnelle parent - enfant.

Indépendamment du sexe du parent, de celui de l'enfant, de l'évolution des attitudes parentales, et autres facteurs jouant un rôle dans les relations parent - enfant, nous croyons que les perceptions de l'enfant ont, certes, un rôle prédominant dans ce lien qui s'établit entre les comportements du parent et ceux de l'enfant. Ces perceptions correspondent, en quelque sorte, à un filtre par lequel les données sont interprétées par l'enfant.

Les perceptions chez l'enfant

À l'instar de Zazzo R. (1983), il convient de considérer que:

> L'enfance c'est à la fois une croissance quantitative et modification qualitative. L'enfant augmente petit à petit son vocabulaire, son pouvoir de raisonnement, son contrôle émotionnel, il gravit progressivement les degrés de son autonomie. Mais par là même s'accomplissent des changements qualitatifs: les structures mentales se transforment et elles s'engendrent l'une l'autre (p. 103).

Ainsi, les transformations des structures mentales, telles les perceptions font essentiellement référence aux opérations cognitives chez l'enfant et, plus particulièrement, à deux conceptions piagétiens: soit l'égocentrisme qui caractérise la pensée préopératoire, et la décentration qui caractérise la pensée opératoire.

Dans ce sens, une étude de Scarlett, Press et Crockett (1971), sur le développement des perceptions interpersonnelles, observe que plus l'enfant grandit (1ère, 3ème, 5ème année), plus les descriptions concernant l'autre vont du concret vers l'abstrait, ou en d'autres termes, d'une prédominance du construit égocentrique concret, vers une accentuation des construits non-égocentriques. Ainsi, l'enfant établit avec le temps, un jugement qui situe l'autre comme une entité en soi, indépendante de lui.

Une étude de Selman et Byrne (1974) dégage, approximativement, les mêmes transformations quant à l'évolution chez l'enfant de cette capacité à comprendre l'autre.

Par ailleurs, cette transformation, au sein des perceptions interpersonnelles chez l'enfant, est également observée face aux comportements des

enfants, et les perceptions différentes qu'en a l'enfant en fonction de son âge. C'est le cas d'une étude de Armentrout, Burger (1972, voir Gienapp 1980), sur la tendance développementale des perceptions qu'ont les enfants des comportements de leurs parents. Ils observent que la perception, par l'enfant, des attitudes de "contrôle psychologique" (psychological control) des parents diminue dans le sens d'une plus grande acceptation chez l'enfant de la 4ème année du primaire jusqu'au secondaire I. De plus, que les perceptions des enfants des comportements de fermeté des parents augmentent donc, qu'il y a moins d'acceptation de la part de l'enfant de la 4ème année à la 6ème année et diminuent graduellement jusqu'en secondaire I, donc en grandissant l'enfant accepte davantage ce type de comportement de la part du parent.

Toutefois, une question semble se dégager des études touchant cette dimension (Gienapp, 1980). S'agit-il de transformations au sein des perceptions même de l'enfant, ou bien de la modification des styles parentaux à travers le temps, et qui se nuancent selon le stade de développement de l'enfant? Suite aux conceptions de réciprocité dans la dyade parent - enfant (Hoffman, 1975; Cohler, 1980), qui remarquent que les comportements des parents et des enfants sont mutuellement renforçant et réciproques, on pourrait supposer que les facteurs l'interinfluencent, et donc, qu'il existe des transformations tant chez le parent que chez l'enfant. Mais à cela, nous devons joindre les constatations de certains chercheurs tels Aubrey - Bony (1981), Racine (1978), qui soulignent l'interférence auprès de l'enfant et d'autres facteurs comme les pairs, la fratrie. À ce titre, déjà, Porot (1966) et plus récemment Eibl - Eibesfeld

(1975, voir Racine 1978) et Konner (1975, voir Racine, 1978) mettent en évidence l'importance de la fratrie, et plus particulièrement, la relation aîné - cadet, où le plus petit apprend des choses qu'il ne pourrait apprendre avec les adultes, du moins aussi rapidement. Alors que les interactions entre aîné et cadet favorisent ou facilitent certains apprentissages chez le plus jeune.

Bien que relativement jeunes quant à leur investigation, les études sur la perception que l'enfant a de sa fratrie (Bigner, 1976) rejoignent les travaux de Scarlett, Press et Crockett (1971) en dégagent l'aspect développemental des perceptions chez l'enfant. D'autre part, Furman et Buhrmester (1985) observent que l'enfant le plus vieux, dans la dyade, perçoit une plus grande domination face à l'autre, ainsi qu'une nécessité de support, alors que, dans une fratrie proche en âge, il y a une perception dominante de conflit dans la dyade.

En somme, si les perceptions chez l'enfant, en tant que structures cognitives, évoluent dans le temps, comme le souligne la littérature, il apparaît, par ailleurs, que ce n'est pas le seul facteur qui subit des transformations dans le temps.

Au terme de cette analyse, nous constatons, que les investigations dans le domaine des attitudes parentales, et plus particulièrement, celles visant les perceptions que l'enfant a de ces attitudes et l'influence de ces perceptions que son comportement, ne réfèrent pas, du moins directement à l'objet même de notre étude. Par contre, cette analyse nous permet de dégager, d'une part, que l'environnement familial se présente, globalement, comme un écosystème d'éducation qui comprend une série

d'interinfluences parmi les sous-systèmes présents. Le noyau familial, en tant que microsystème, forme à travers ses membres une structure environnementale presque unique en soi, et les pratiques éducatives, qui sont favorisées par les parents, présentent un caractère dynamique; au sens où, tant pour le parent que pour l'enfant qui en est influencé, il existe une réciprocité des rapports dans la dyade, ce qui contribue à la complexité des interventions parent - enfant. D'autre part, les perceptions de l'enfant dans la dyade jouent un rôle de médiation entre ce que le parent dit ou fait et le comportement de l'enfant, y compris ceux en relation avec son engagement scolaire. Sachant que ces perceptions se modifient selon le stade du développement de l'enfant, celles qu'il a de certains comportements de ses parents semblent, également, présenter des différences dans le temps. Finalement, si le père et la mère occupent une place dominante dans le noyau familial, la fratrie semble également occuper une place non négligeable aux yeux de l'enfant.

2.3 Énoncé du problème et formulation de l'hypothèse

À l'aube de la vie sociale de l'enfant, l'école est sans doute le lieu premier de cette aventure qui engage l'enfant dans le monde. Confronté à des valeurs nouvelles, aiguillé vers des voies inconnues pour lui, introduit aux lois et règles de cet univers du savoir, l'enfant, avec son bagage de vulnérabilité et d'innocence, pénètre au fil des jours, dans ce dédale culturel où les pistes de réussite ne sont pas faciles à tracer. En fait, s'adapter au milieu scolaire, apprendre dans ce milieu, ne sont pas certes chose simple pour tout enfant. On constate d'ailleurs pour bon nombre d'entre eux des difficultés à différents niveaux dans leur adaptation et leur apprentissage. Les difficultés, particulièrement en apprentissage, ont fait l'objet d'étude de plusieurs courants scientifiques qui ont tenté, tant bien que mal, d'élucider le problème.

Les premières recherches l'ont abordé par une approche à caractère neurologique (organique) où l'interprétation des troubles d'apprentissage s'appuyant sur les découvertes faites en localisations cérébrales. À partir des années cinquante, un courant d'approche diagnostico-correctif engendra, par la suite, une théorie, celle des pré-requis instrumentaux d'apprentissage. Largement appliquée dans la pratique scolaire, cette approche, comme on peut le constater aujourd'hui, n'a pas su réellement atteindre l'objectif visé, soit de remédier au problème des difficultés d'apprentissage rencontrées chez l'élève (Ruel, 1984). Par ailleurs, plusieurs travaux ont tenté, pour leur part, d'apporter des explications en considérant des dimensions psycho-affectives, sociales et même

sociologiques du problème, en mettant en cause la famille, l'école ou encore la société dans son ensemble.

Cependant, il se dégage de ses diverses analyses et études du problème de l'inadaptation scolaire, une approche similaire, soit celle de se centrer sur un manque, une faiblesse, un déficit soit chez l'élève, avec comme conséquence son retrait des classes régulières, soit dans son environnement familial, ou encore dans l'école.

Toutefois, l'examen des politiques et pratiques du milieu scolaire québécois nous ont permis, suite au rapport Copex (1976), de voir émerger une nouvelle philosophie d'approche concrète du problème; soit celle du processus d'intégration de l'élève en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, et celle de la prévention des difficultés scolaires chez les élèves en général. Bien qu'encore à son bulbutiement, l'application et le maintien de telles orientations, dans les milieux scolaires, présentent certaines difficultés tant pour les élèves en général que pour l'enseignant-e en particulier.

Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans les travaux entrepris par Ruel - Levebvre (1984) qui, considérant cette réalité du milieu scolaire, proposent une nouvelle voie de compéhension de l'adaptation scolaire chez l'élève, soit celle de considérer les dynamismes motivationnels chez l'individu.

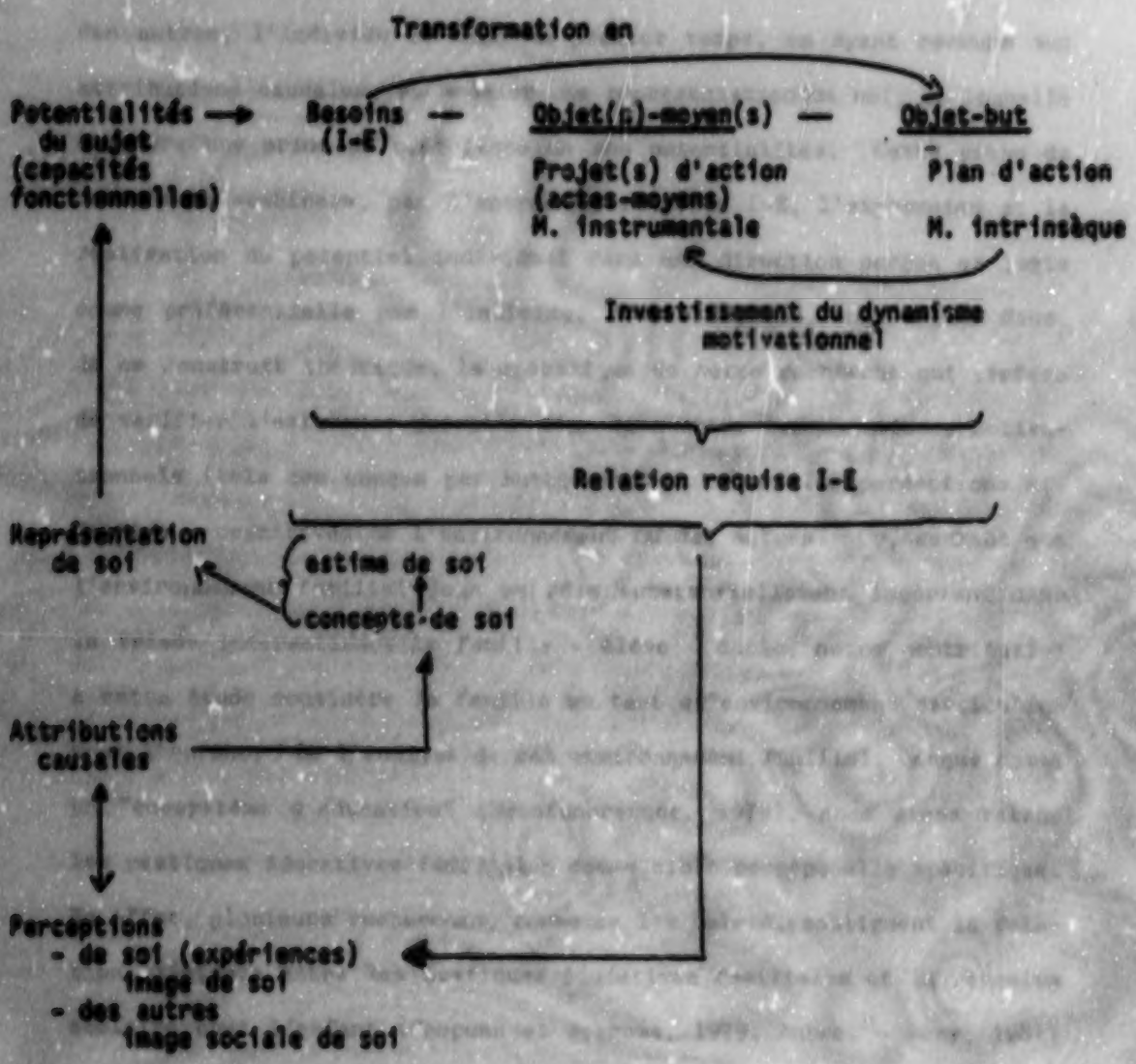
Certaines conceptions théoriques nous invitent à concevoir les comportements motivationnels chez l'individu comme "modifiables, pro-actifs et conscients" (Ruel, 1987). Tel est le cas de la théorie de la motivation

humaine de Nuttin (1980 a). Pour cet auteur, l'origine des dynamismes motivationnels se situe dans "le potentiel des relations requises" de chaque individu; potentiel qui ne peut s'exprimer que dans l'interaction individu - environnement (I-E); l'individu transformant alors ses besoins en "projets et plans d'action" à réaliser dans l'environnement.

Tel est le cas, également, de la théorie tri-dimensionnelle des attributions causales de Weiner (1980, 1986), pour qui, c'est l'interprétation des succès et échecs antérieurs en termes d'attributions causales, que l'individu selon les différentes dimensions causales et avec les conséquences affectives qui y sont reliées, va envisager et entrevoir l'intensité de son engagement dans la tâche future. Cependant, en vue d'éclaircir le processus qui, tant chez Nuttin que chez Weiner, serait à la source du comportement motivé, de transformation du besoin (relation requise) en projet d'action, de l'agir intentionnel, ou de l'engagement dans la tâche future, Ruel (1984) émet l'hypothèse du rôle des perceptions affectivo - cognitive. L'hypothèse, telle que proposée, suggère de plus, "l'interaction ou l'interrelation entre deux voies de perceptions affectivo - congitives" (Ruel, 1987), soit celle que l'individu a de lui-même, et celle qu'il a de son environnement, à la base du dynamisme motivationnel.

Dès lors, Ruel (1987) élabore un schéma du dynamisme motivationnel dans lequel il intègre l'apport de la théorie de la motivation humaine de Nuttin et celle des attributions causales de Weiner, en les complétant par les perceptions affectivo - cognitives de soi et de l'environnement. C'est ainsi que, brièvement décrit, partant des perceptions de soi et

SCHÉMA DU DYNAMISME MOTIVATIONNEL



(Tiré de Ruel, 1987) .

des autres, l'individu va dans un premier temps, en ayant recours aux attributions causales, se modeler une représentation de soi, de laquelle émergera une prise de conscience de ses potentialités. Cette prise de conscience suscitera, par l'entrée en relation I-E, l'expression et la réalisation du potentiel individuel dans une direction perçue et jugée comme préférentielle par l'individu. (Voir schéma). Se dégage donc, de ce construit théorique, la spécifique de notre recherche qui tentera de vérifier l'existence possible d'un lien entre les dynamismes motivationnels (tels que conçus par Nuttin et Weiner) et les perceptions affectivo - cognitives de l'environnement ou des autres. Or, sachant que l'environnement familial joue un rôle substantiellement important dans la triade interactionnelle famille - élève - école, notre contribution à cette étude considère la famille en tant qu'environnement particulier pour l'enfant. De l'analyse de cet environnement familial, conçus comme un "écosystème d'éducation" (Bronfenbrenner, 1979), nous avons retenu les pratiques éducatives familiales comme cible perceptuelle spécifique. En effet, plusieurs recherches, comme on l'a relevé, soulignent la relation existante entre les pratiques éducatives familiales et la réussite scolaire chez l'enfant (Chapman et Boersma, 1979, Aubret - Beny, 1981; Tizard, Schofield et Hewinson, 1982).

Par ailleurs, certains travaux (Burger, Armentrout et Rapfogel, 1973; Gienapp, 1980; Fortier - Parent, 1983) dégagent l'importance des perceptions de l'enfant, des attitudes parentales, et insèrent, ainsi, une dimension médiatrice entre le comportement du parent et celui de l'enfant. De plus, si les attitudes du père et de la mère, et particulièrement

certains comportements, présentent des cibles perceptuelles importantes pour l'enfant, il apparait que la fratrie occupe, également, une place importante au sein des interventions que l'enfant entretient avec les membres de sa famille.

Dès lors, s'il existerait une relation entre les attitudes parentales et la réussite scolaire de l'enfant, et que la fratrie se présenterait comme dimension importante pour l'enfant, sachant par ailleurs, que les perceptions de l'enfant joueraient un rôle médiateur face à ces dimensions, nous pouvons nous demander si de l'ensemble des perceptions affective - cognitives que l'enfant a de son environnement familial, celles qui visent plus particulièrement certains comportements de son père, sa mère, son frère ou sa soeur, ne seraient-elles pas en relation avec sa motivation au niveau scolaire, motivation telle que conçue par Nuttin (1980 a), Weiner (1980)?

Ainsi, nous tenterons de répondre à cette question par une recherche descriptive corrélationnelle, en posant l'hypothèse de recherche suivante:

> Les perceptions affectivo - cognitives que l'élève de 3ème et 5ème année a de sa famille (père, mère, fratrie) sont en relation avec sa motivation au niveau scolaire.

Seconde partie: Méthodologie

Chapitre III: Description de la collecte des données et des instruments de mesure(2)

3.1 Population, échantillon et déroulement des opérations

Population

La population qui nous intéresse dans la présente recherche concerne spécifiquement les élèves, filles et garçons, se situant au niveau de troisième et cinquième année du primaire régulier et dont l'âge varie entre huit et onze ans.

Le choix fut dicté, en partie, en fonction du thème général de la recherche qui s'inscrit particulièrement dans la problématique de l'adaptation scolaire de l'élève. Nous savons, à la lumière de plusieurs recherches, dont celles de R. Zazzo et Oratiot-Alphandery (1953), ou encore plus récemment celles de B. Zazzo (1978), que l'adaptation à l'école dépend largement de celle des premières années scolaires. En d'autres termes, l'enfant qui parvient à s'adapter au milieu scolaire dès ses premières années d'école a plus de chance de poursuivre dans cette voie, bien qu'il puisse toujours, pour une raison ou une autre, changer de trajectoire; alors que l'enfant qui éprouverait certaines difficultés à s'adapter dans ce même milieu dès le début de la scolarisation, risque de voir ces difficultés se perpétuer ultérieurement. Par ailleurs, bien que cette recherche s'inscrive dans la problématique de l'adaptation, elle concerne essentiellement l'adaptation

scolaire de l'élève fréquentant des classes régulières.

La sélection de l'âge nous a été suggérée indirectement par les auteurs tels que Gesell, Piaget, Wallon, qui nous ont fait découvrir, à travers leurs travaux sur la psychogénèse, que c'est seulement vers 8 - 9 ans qu'on voyait apparaître:

> ... l'émergence d'une attitude plus objective à l'égard de la réalité et le dépassement de l'intuition par le raisonnement sur le plan concret, et par l'apparition discrète de ce que nous avons appelé l'intériorité. (Osterieth, 1967, p. 210).

Ce qui signifie que ce n'est qu'à partir de cet âge-là que l'enfant a une compréhension et une conscience des choses qui soient différentes, c'est-à-dire qu'il est davantage en mesure de pouvoir exprimer et communiquer ce qu'il vit avec un certain détachement, un raisonnement et un jugement. C'est-à-dire que capable d'objectivation, il est apte, par la pensée concrète, à percevoir l'objet (lui et les autres) en tant que tel. D'autre part, le choix de considérer des élèves de troisième et de cinquième année a pour objectif de permettre d'établir des comparaisons possibles entre les deux groupes en y maintenant un écart d'un an. Enfin, des exigences d'ordre méthodologique ne favorisaient pas les enfants plus jeunes: les différents instruments de mesure pour la collecte des données, sous forme de questionnaires, nécessitaient sinon une certaine habileté en lecture, du moins une aptitude à comprendre les questions et les énoncés, exigeant une concentration soutenue d'environ quarante cinq minutes par épreuve.

C'est sur la base de ces critères que sera constitué l'échantillon de

cette recherche.

Échantillon

La constitution de l'échantillon a été déterminée par la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke (C.S.C.S.), à laquelle nous avons demandé de tenir compte d'une répartition géographique et socio-culturelle des écoles, de considérer des niveaux de troisième et cinquième année du primaire régulier, en vue de totaliser environ 350 à 360 élèves.

L'échantillon peut être défini comme étant de type déterministe par quotas, et comprenant initialement 330 à 335 sujets répartis dans douze classes. Par la suite, un formulaire d'approbation écrite autorisant les enfants à participer à la recherche a été acheminé à chaque parent (Annexe I). En définitive, pour des raisons telles que la non-autorisation des parents, des déménagements, la non-participation de l'élève à l'ensemble de la recherche, ou encore la non-conformité aux directives, l'échantillon final se compose de 261 sujets, soit 136 filles et 127 garçons, fréquentant cinq écoles primaires de Sherbrooke, réparties géographiquement dans un milieu urbain de moins de 100,000 habitants. Enfin, il est important de souligner que tous les enfants de l'échantillon sont des élèves du primaire régulier; font donc également partie de cet échantillon tous les enfants présentant un certain nombre de difficultés, mais qui sont intégrés dans ces classes. Si, par ailleurs, nous considérons le nombre de sujets pour chaque niveaux scolaire, il est de 133 pour les troisièmes années et de 128 pour les cinquièmes années.

Ainsi, l'échantillon est composé de 12 groupes - classes, qui se distribuent,

d'une part, dans quatre écoles, où l'on retrouve une troisième et une cinquième année, alors que, dans la cinquième école, il y a deux classes pour chaque degré scolaire.

Afin de définir l'échantillon avec lequel nous avions à travailler, nous avons conçu une fiche d'identification individuelle (Annexe II) qui comprenait des informations d'ordre personnel, académique et familial. Cependant, un trop grand nombre d'informations incomplètes et trop vagues ne nous autorisent pas à exposer ici les données touchant entre autres le rendement scolaire des élèves, la scolarité et la profession des parents. Par contre, les données recueillies quant à l'âge des enfants et le statut civil de la famille, nous permettent de spécifier, d'une part, que l'âge des enfants varie de huit à onze ans, selon leurs dates de naissance et ce, au mois d'avril 1985, lors de l'administration des épreuves. D'autre part, sur 261 sujets, nous dénombrons 176 enfants provenant de familles nucléaires, 69 enfants de familles monoparentales alors que, pour 16 sujets, nous n'avons pas pu obtenir les informations concernant le statut civil de la famille.

En résumé, l'échantillon est constitué, dans son ensemble, de 51% de filles et 49% de garçons. On retrouve une proportion de 51% de sujets en troisième année et de 49% en cinquième année. Nous savons que 67% des sujets vivent dans une famille nucléaire, que 25% des sujets vivent dans une famille monoparentale et 6% dont on ne peut situer le statut familial.

Déroulement des opérations

La passation des épreuves pour l'ensemble de la recherche de Ruel et Lefebvre (1982) s'est effectuée du 18 mars 1985 au 31 mai 1985. La durée de cette étape est attribuable au nombre de questionnaires (7), auxquels les élèves devaient répondre: perception de soi (2 questionnaires), perception de la famille (3 questionnaires), perception de l'école (1 questionnaire) et le questionnaire sur la motivation.

Avant la passation des épreuves, une pré-expérimentation a eu lieu dans une classe de troisième année régulière, choisie au hasard dans une école de la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke (C.S.C.S.) et qui ne faisait pas partie de notre échantillon. Il s'avérait nécessaire de vérifier si, d'une part, les énoncés des questions étaient clairement formulés pour une compréhension adéquate chez l'enfant de ce niveau scolaire, et, d'autre part, d'évaluer le temps requis à la passation des épreuves (45 minutes), ainsi que le type de directives à concevoir suite aux besoins constatés chez l'élève.

Par la suite, une séance d'information, concernant la recherche, a eu lieu avec les directions d'école et des enseignants concernés par la démarche. Le contact a facilité une organisation efficace quant à l'établissement d'une grille horaire en vue de la passation des épreuves. Considérant la durée des épreuves, les professeurs ont dû modifier leurs périodes de cours à cette fin. La collaboration des titulaires de classe fut également appréciée lors de la passation des épreuves, vu que certains élèves ne participaient pas à la recherche. Par ailleurs, à aucun moment, l'intervention du professeur

on fut sollicitée, que ce soit pour lire ou expliquer une question mal comprise: ceci revenait à la personne responsable de l'administration de l'épreuve aux élèves. Sept auxiliaires furent donc chargé-e-s de faire passer les questionnaires, chacun-e avait la responsabilité de la passation d'une seule épreuve et ceci au niveau de toutes les classes, c'est-à-dire douze groupes d'élèves. Cette décision avait pour but de maintenir une constance quant aux directives particulières reliées à chaque épreuve. Le choix des auxiliaires s'est fait parmi les étudiant-e-s de troisième année du baccalauréat en adaptation scolaire de l'Université de Sherbrooke. Une période d'information "ad hoc" fut effectuée avec chacun-e. Elle consistait essentiellement à décrire le cadre de la recherche, à situer leur rôle respectif et à pouvoir faire face à des imprévus possibles. Les assistantes à la recherche ont initié les étudiant-e-s à la passation des épreuves. À la fin de toutes les opérations, les écoles participantes ont été remerciées pour leur collaboration à cette recherche. La compilation et le traitement statistique des données se sont effectués après avoir attribué un matricule à chaque sujet de l'échantillon.

Enfin, ne furent retenus pour les traitements statistiques que les sujets qui avaient répondu à toutes les épreuves d'un volet donné. En ce qui a trait à la motivation, il s'agit du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts"; pour le volet perception de l'école du questionnaire "Moi et ma classe I", et pour le volet perception de la famille, des questionnaires "Moi et ma mère", "Moi et mon père", "Moi et mon frère", "Moi et ma soeur".

3.2 Présentation de l'épreuve concernant la motivation[2]

Avant-propos

Cette recherche vise à recueillir les données directement chez l'enfant et plus spécifiquement les jugements et les perceptions qu'il est en mesure d'exprimer spontanément. Étant donné les trois volets d'investigation soit, perception de soi, de la famille, de l'école, et la dimension motivationnelle, nous ne pouvions entrevoir une batterie de tests trop abondante. Nous avons choisi de favoriser des épreuves qui correspondaient le mieux, et à notre hypothèse de recherche, et aux exigences liées à la réalisation concrète de l'expérimentation. D'où, bon nombre d'instruments furent éliminés en raison de l'ampleur de l'échantillon (N = 261): il s'agit des moyens tels que l'entrevue, les tests projectifs et autres épreuves de même nature. Par conséquent, malgré les limites inhérentes à un tel outil (Léon, 1977, p. 179), nous avons opté pour l'utilisation de questionnaires de type fermé, où l'enfant n'avait pas à commenter sa réponse, mais plutôt à choisir spontanément la réponse qui correspond le mieux à sa perception des situations ou événements vécus par lui.

Deux considérations primordiales entrent en lignes de compte dans l'opérationnalisation de la variable "motivation" de notre hypothèse. Primo, elle fait référence au cadre théorique développé dans la première partie du présent document et, secondo, elle s'adresse à des enfants dont l'âge varie entre huit et onze ans.

Le seul questionnaire, à notre connaissance, concernant la motivation et s'adressant à de jeunes enfants, est une épreuve de Cattell et

al. (1976) intitulée: Children motivation analysis test (C.M.A.T.). Cependant, n'ayant pu obtenir ce test, nous avons considéré son équivalent adressé aux adolescents: School motivation analysis test (S. M.A.T.). Suite à son analyse, il en est résulté que l'épreuve est entièrement conçue sur la base de la théorie de Cattell et fait directement référence aux traits dynamiques de la personnalité (ergs et métanergs) développés par cet auteur. Ainsi, nous ne pouvions pas considérer ce test comme un outil pertinent pour les fins de la présente recherche, puisque le rationnel fondamental est d'une autre conception théorique. Par la suite, il est apparu que les inventaires (catégories motivationnelles, objets de motivation et méthode d'induction motivationnelle) utilisés par Nuttin (1980b) pour explorer dans sa démarche méthodologique le contenu de la motivation humaine, n'étaient conçus que pour les adultes. Or la population visée par la recherche est composée d'enfants, ce qui en exclut l'utilisation. Par ailleurs, entrevoir une adaptation ou une version pour jeunes enfants aurait exigé un temps de travail trop considérable et difficilement réalisable dans le cadre de la présente démarche.

En fait, le caractère original et récent des théories, sur la base desquelles nous travaillons et le peu d'outils actuellement disponibles afin de mesurer cette variable chez l'enfant de l'école primaire, a conduit à l'élaboration d'un instrument pouvant satisfaire l'opérationnalisation de la variable "motivation", ainsi que les exigences conceptuelles et méthodologiques de la recherche en cause. Le questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" a été conçu et élaboré pour

les fins de la présente recherche par Ruel (1985) (voir annexe III). La motivation étant une variable intermédiaire non directement observable, l'auteur s'est inspiré, d'une part, de certains concepts de la théorie de la motivation humaine telle que conçue et décrite par Nuttin (1980 a) et, d'autre part, de la théorie des attributions causales de Weiner (1980) afin d'opérationnaliser la variable en question. Ainsi, le questionnaire comporte deux parties distinctes dont chacune d'elle, comme on pourra le constater, s'inspire d'un rationnel plus spécifique.

Partie I: La motivation intrinsèque

La première partie du questionnaire cherche à mesurer, évaluer la tendance motivationnelle de l'élève au domaine scolaire. Elle contient quatre variables qui sont les attitudes générales vis-à-vis de l'école, les sources de la motivation, la curiosité et l'intérêt pour le travail scolaire. Chaque variable contient six énoncés pour totaliser 24 items dans cette partie (Tableau 2).

Tableau 2

Motivation intrinsèque, partie I

Répartition des items

Catégories	Items	N. items
Attitudes générales	1, 5, 9, 13, 17, 21	6
Sources et motivation	2, 6, 10, 14, 18, 22	6
Curiosité	3, 7, 11, 15, 19, 23	6
Intérêts	4, 8, 12, 16, 20, 24	6
	TOTAL:	24

Rationnel de l'épreuve "mes goûts et mes intérêts" (partie I)

Pour Nuttin (1980 a), la motivation intrinsèque n'est pas conçue de façon limitative à un état momentané ou encore à un engagement intense de la part d'un individu dans un activité donnée. Il convient plutôt de concevoir "que la motivation se rapporte à quelque chose qui soit intrinsèque à l'acte même en question" (p. 18). En d'autres termes,

on pourrait dire d'un comportement qu'il est intrinsèquement motivé dans la mesure où le but de l'activité est de vouloir connaître, améliorer, approfondir, modifier ou encore transformer la relation que l'individu, à travers son comportement, établit ou a établi avec un objet - but.

Lorsqu'on parle de la relation qu'un individu entretient avec un objet - but, on fait directement référence à cette notion ou "unité de base" dont il est question dans la théorie de Nuttin. Pour lui, "le comportement est une fonction de relation et la motivation est l'aspect dynamique de ce comportement" (Nuttin, 1985, p. 101). Il faut comprendre, par là, que l'individu (I) et l'environnement (E) n'existent qu'en fonction l'un de l'autre, et que l'individu a besoin de façon vitale d'entrer en relation avec l'environnement; il s'agit de relations qui sont "requises", d'une exigence pour son propre "fonctionnement optimal". Cette entrée en relation s'effectue par le comportement de l'individu, comportement qui devient ainsi une "unité de base", un trait d'union entre les deux pôles (I-E) complémentaires. Donc, d'une part, il existe un dynamisme dans la relation I-E qui émerge du besoin même, ou encore, de cette "relation requise" entre l'individu et l'environnement, mais de plus, ce dynamisme se caractérise par l'aspect sélectif qu'il développe vis-à-vis des objets environnementaux. C'est-à-dire, que l'individu, par son comportement, entre en relation non au hasard, mais sélectivement et spécifiquement avec des objets particuliers qu'il estime comme nécessaires pour son propre "fonctionnement optimal"; ce dynamisme est la motivation. Pour Nuttin, c'est elle qui dirige, régularise le comportement. Donc, contrairement à cette notion d'un mécanisme déclencheur, il faut voir la motivation comme un dynamisme dans le comportement

qui dirige celui-ci, et coordonne les opérations à tendre vers un objet - but spécifique et préférentiel à un moment donné. Ainsi, le questionnaire a été conçu de telle sorte qu'il nous permette, par les réponses de l'élève, d'apprécier dans quelle mesure l'objet - but de celui-ci est le domaine scolaire et, par delà, s'il est intrinsèquement motivé à entretenir sa relation avec cet objet même qu'est l'école; en un mot, de connaître sa tendance motivationnelle pour le domaine scolaire.

Les quatre variables développées dans ce cadre conceptuel sont:

a) L'attitude générale vis-à-vis de l'école

Cette variable touche principalement l'aspect général de l'attrait qu'a l'école pour l'élève, l'attitude de ce dernier face à l'école, ainsi que son inclination pour la chose scolaire: par exemple, son attitude face aux devoirs ou encore aux journées d'absence. Six énoncés sondent cet aspect avec deux choix de réponses; une qui indique une motivation intrinsèque, alors que l'autre fait appel à une motivation extrinsèque.

b) Les sources de la motivation

Cette variable cherche à dégager les motifs mêmes qui orientent l'élève vers le domaine scolaire. C'est une variable qui essaye de mettre en évidence la dominance intrinsèque de la motivation face à l'objet - but école. Par exemple, est-ce par obligation, pour faire plaisir aux parents, pour rencontrer des amis ou pour plus tard et pour lui-même (apprendre un métier, une profession...) que l'élève va à l'école? Tel est le contenu des six énoncés de cette catégorie.

c) La curiosité

La variable curiosité cherche surtout à connaître la réceptivité, la disponibilité et la perméabilité de l'élève face aux sources de connaissances possibles dans le monde qui l'entoure: par exemple, apprécier la lecture, ou encore découvrir la vie des animaux; l'acquisition de connaissances étant le but même de l'action didactique de l'école. Comme dans les deux autres catégories, nous retrouvons le même nombre d'énoncés présentant des choix alternatifs entre, d'une part, une démarche possible de connaissance et, d'autre part, une action n'en impliquant pas nécessairement une face à un même objet - but.

d) L'intérêt pour le travail scolaire

Cette dernière variable est, en quelque sorte, la manifestation de l'engagement de l'élève et de son implication dans le travail scolaire. Cette manifestation peut être obtenue par les réactions que l'enfant a, lorsqu'il est en classe confronté à un problème à résoudre, ou ce qu'il fait une fois son travail terminé et qu'il dispose de temps libre. Cette variable comporte également six énoncés distincts, et l'élève a le choix entre deux réponses à chaque question: une qui sonde la dimension intrinsèque de la motivation et l'autre, l'aspect extrinsèque de celle-ci.

Partie II: Les attributions causales

La deuxième partie du questionnaire cherche à déterminer le schéma général d'attribution causale utilisé par l'élève.

Auparavant, un bref retour sur la théorie des attributions causales nous permettra de dégager le rationnel qui sous-tend cette partie de l'épreuve.

Pour Weiner (1980), les attributions formulées par un sujet, ou par un autre à son égard, donc les causes qu'il attribue à son agir, permettent d'interpréter ce résultat et, par la suite, de prédire un agir futur. La théorie des attributions causales assume en effet que la cause de son action attribuée par le sujet, ou par un autre à son égard, aura une influence sur le comportement futur du sujet et, par delà sur sa motivation. Des recherches menées par Weiner (1984) soulignent qu'il existe chez le sujet des répercussions affectives à la suite d'un succès ou d'un échec, et qu'elles dépendent de la perception des causes qui ont produit ce résultat. En d'autres mots, si une cause est perçue comme interne, il y a répercussion affective ou émotive positive ou négative en fonction du succès ou de l'échec et, par conséquent, cela peut déterminer l'expectative ultérieure. Par contre, une cause perçue externe atteindra affectivement moins le sujet.

Ainsi, l'engagement, dans une action présente, sera influencé par les formulations des attributions causales effectuées antérieurement par un sujet, face aux résultats qu'il aura obtenus.

Considérons maintenant les facteurs sur lesquels portent ces attributions causales. Pour Weiner (1980), les résultats qui font suite à une activité d'achèvement le sont en fonction de quatre facteurs, non absolus; soit l'habileté et l'effort comme facteurs internes, la difficulté de la tâche et la chance en tant que facteurs externes. Ces facteurs permettent d'expliquer le succès ou l'échec passé, et de prévoir les possibilités de succès ou échecs à venir. Le rationnel de cette partie de l'épreuve se base donc sur l'hypothèse que les expectatives, d'où découlent l'investissement et l'engagement futurs de l'élève dans les tâches scolaires, reposent sur le types d'attributions causales qu'il utilise pour interpréter les résultats antérieurs. Donc, cette partie II du questionnaire tâche de sonder les interprétations que l'élève donne à divers événements reliés à la vie scolaire, pour en déduire le type d'attribution causale qu'il utilise.

Weiner a établi une classification tridimensionnelle des causes perçues du succès ou de l'échec d'un résultat (voir Tableau I, chapitre II, page 38)

À partir de cette taxonomie, l'auteur du questionnaire, Ruel (1985), a pris en considération deux processus d'élaboration des causes; d'une part, le schéma causal multiple suffisant (SCMS), où une seule cause suffit à l'explication d'un résultat donné; et, d'autre part, le schéma causal multiple nécessaire (SCMN), où plus d'une cause s'avère nécessaire pour expliquer le résultat. Ces jugements s'effectuent, entre autres, à partir de champs informatifs comme la situation actuelle, les événements passés, la connaissance de soi, auxquels des facteurs tels l'habileté, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance sont associés

en tant que catégories d'attribution causale. Ainsi, au total vingt énoncés ont été formulés donnant deux choix de réponse à l'élève. Ces deux choix varient en tenant compte des trois dimensions dégagées par Weiner (Tableau 1, chapitre II). Cependant, ils se nuancent, dans la partie du schéma causal multiple suffisant, par la dimension interne - externe conjugée à celle de stabilité - instabilité; et, dans la partie du schéma causal multiple nécessaire, la dimension contrôlabilité - incontrôlabilité est en outre prise en considération. Le tableau 3 décrit la répartition des énoncés de cette partie de l'épreuve.

À titre d'exemple, voici une illustration d'un type d'énoncé (25): l'élève pourrait dire qu'il a de bonnes notes en classe, parce qu'il travaille bien ou parce que les examens sont faciles. Cet énoncé fait partie du schéma multiple suffisant dont une cause suffit pour expliquer la situation. Il touche la dimension interne - externe avec celle de la stabilité, c'est-à-dire que, s'il considère qu'il réussit parce qu'il travaille bien, ceci fait référence aux dimensions interne et stable, alors que si c'est parce qu'il trouve que les examens sont faciles, il s'agit d'une cause externe et stable.

Dans l'ensemble, l'épreuve motivation comprend donc un total de 44 énoncés, dont 24 font référence à la partie I et 20 à la partie II du questionnaire. Il convient de souligner que chaque énoncé fut l'objet d'une analyse méticuleuse afin de rejoindre au mieux de notre connaissance le vécu scolaire de l'élève, à qui le questionnaire s'adresse. C'est ainsi qu'on retrouve également une constance quant au choix de vocabulaire, quant à la composition des phrases, ainsi qu'au non-sexisme dans

Tableau 1

Attributions causales, partie II

Répartition des items

Catégories	Items	N. items
A) Schéma causal multiple suffisant (SCMS)		
1. Interne - externe		
1.1 Stable	25, 30, 40	3
1.2 Stable - interne	35	1
1.3 Instable	27, 32, 37	3
1.4 Instable - stable	42	1
2. Stable - Instable		
2.1 Interne	26, 28, 33, 36	4
2.2 Externe	31, 38, 41, 43	4
B) Schéma causal multiple nécessaire (SCMN)		
3. Interne - Externe		
3.1 Stable (contrôlable vs non-contrôlable)	39	1
3.2 Instable (contrôlable vs non-contrôlable)	34	1
3.3 contrôlable (stable vs instable)	29	1
3.4 Incontrôlable (stable vs instable)	66	1
	TOTAL:	20

la formulation des phrases dans la mesure du possible. Le questionnaire (Annexe III) est intitulé "Mes goûts et mes intérêts" et peut s'adresser aux enfants de la troisième à la sixième année du primaire (pour l'analyse métrologique, voir Chapitre IV).

Barème de correction de l'épreuve "Mes goûts et mes intérêts"

Le questionnaire comprend 44 énoncés ayant comme champ d'application l'école (tâches scolaires, professeurs, pairs), les relations avec les autres (pairs), d'autres activités (lecture, sport, télévision). Pour chaque énoncé, on demande à l'enfant d'indiquer laquelle des deux affirmations alternatives pré-établies est vraie pour lui, ou se rapproche le plus de ce qu'il croit ou pense être vrai pour lui. Du fait que le questionnaire cherche à mesurer et évaluer une tendance, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses.

En raison du rationnel qui sous-tend chaque partie de l'épreuve, le barème de correction de cette épreuve diffère d'une partie à l'autre. Dans la première partie du questionnaire, toute réponse tendant à approcher le concept de la motivation intrinsèque, tel que décrit par Nuttin, sera valorisée d'un point; et, dans la seconde partie, toute explication encerclée par l'enfant tendant à attribuer les causes à l'interne et/ou stable, et/ou contrôlable sera avantagée par un point supplémentaire. Il est à noter que toutes les affirmations bonifiées par un point ont été irrégulièrement disposées, afin de ne pas permettre à l'élève de percevoir la réponse positive par sa constance d'apparition.

Les scores maximums possibles pour la partie I sont de 24 points, et de 40 pour la seconde partie; ce qui donne un total possible de 64 points. Sera éliminé du score total tout item pour lequel soit aucun choix de réponse n'a été donné, soit que les deux possibilités ont été retenues. De plus, lorsque, pour un sujet, plus de deux items sont éliminés, ce sujet, alors, ne sera pas pris en considération.

Les résultats du questionnaire permettent, pour la partie I, de déceler, dans le cas d'un score élevé, une tendance motivationnelle intrinsèque, plus ou moins marquée pour l'objet - but qu'est le domaine scolaire. Inversement, un score peu élevé peut être indicatif d'un éloignement face à cet objet - but.

Dans la seconde partie, un score élevé est indicatif d'une tendance à attribuer les causes des événements à des dimensions internes, stables et/ou contrôlables. Alors qu'un score faible indique plus une tendance à attribuer les causes à des dimensions externes, instables, et/ou incontrôlables.

3.3 Présentation des épreuves concernant le père et la mère

Dans le champ qui concerne les perceptions familiales, on retrouve un certain nombre de tests et d'épreuves visant particulièrement la perception qu'ont les parents de leurs enfants. Cependant, comme nous l'avons souligné précédemment, le volet de cette recherche a pour but de recueillir les données perceptuelles, via l'intermédiaire de l'enfant. L'investigation, dans un sens, nous a permis de considérer certains instruments, tels l'Épreuve du Bestiaire (Zazzo, 1961) ou encore, le Family Relation test (Anthony et Bene, 1957). Toutefois, en raison des critères dégagés dans l'avant-propos du présent chapitre, nous nous sommes tournés vers des instruments qui se présentaient sous forme de questionnaire.

Le questionnaire qui a retenu notre attention fut celui de Bronfenbrenner (1961), intitulé Bronfenbrenner Parent Behavior Questionnaire. Ceci en réfère au rationnel même de l'épreuve. Mais auparavant, il convient de spécifier que la version originale de ce questionnaire comprenait une centaine d'items, regroupés en vingt variables et représentés respectivement en cinq items particuliers touchant les comportements des parents. Une seconde version du questionnaire fut travaillé par Siegelman (1965) et c'est cette dernière qui fut retenue pour la présente recherche.

L'instrument évalué et remanié par Siegelman comprend 45 items dans son ensemble. Ce sont les mêmes items qui sont utilisés pour le père et pour la mère, en deux fascicules respectifs. Trois facteurs de base sous-tendent l'épreuve, soit un facteur positif que nous avons traduit

par "affection", un facteur négatif intitulé "punition" et un facteur intermédiaire que nous avons désigné comme étant "exigences". Ces trois facteurs mis en évidence par le travail de Siegelman sont corroborés par les travaux de Schaefer et Peterson (Rodgers, 1966) d'une part, et par ceux de Devereux, Bronfenbrenner, Rodgers (Rodgers, 1966), d'autre part.

Le facteur "affection" fait référence à des dimensions d'affection, de confiance, de support, de conseil, que donnent le père et la mère à leurs enfants. Celui de "punition" fait référence à des attitudes punitives, de rejet ou d'hostilité qu'adoptent les parents vis-à-vis de l'enfant. Le troisième facteur, celui d'"exigences", se rapporte à des attentes ou expectatives qu'ont les parents en ce qui a trait aux activités de leurs enfants. Les comportements parentaux, qui sont pointés à l'intérieur de ces facteurs et formulés dans les questions, rejoignent largement les travaux de Schaefer (1965) sur l'inventaire des comportements des parents où l'auteur dégage deux dimensions dans les attitudes parentales, dimensions orthogonales qui sont l'affection versus l'hostilité et l'autonomie versus le contrôle.

L'épreuve contient donc 45 affirmations, qui sont regroupées par Siegelman M. (1965) en quinze variables cibles. Pour le facteur affection, on retrouve cinq variables qui sont les soins affectifs, les récompenses affectives, le support, le support affectif (amical) et les principes de discipline. Les cinq variables en relation avec le facteur "punition" sont le rejet explicite, l'isolation sociale, les punitions physiques, le retrait de privilège, et la punition affective. Enfin, pour le facteur

"exigences", on retrouve les cinq variables suivantes, la perscriptibilité (prescriptive), la protection, le pouvoir, la demande d'achèvement et l'indulgence. Le tableau 4a dégage la répartition des items pour ce questionnaire.

Ainsi qu'on peut le constater, au tableau, trois items sont attribués à chaque variable - cible. Pour ce questionnaire les réponses s'expriment sur une échelle de type Likert avec possibilité de cinq choix de réponse. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point ultérieurement en abordant le barème de correction de l'épreuve.

Ce questionnaire anglais fut utilisé auprès des enfants (filles et garçons) fréquentant les niveaux scolaires de la quatrième à la sixième année du primaire. N'ayant jamais été traduit et adopté pour la population enfantine du Québec, du moins à notre connaissance, Ruel et Diren ont traduit le questionnaire en français[1] et l'ont intitulé "Moi et mon père" ou "Moi et ma mère" (annexe IV). Cette version peut s'adresser aux enfants fréquentant les niveaux scolaires du primaire de la deuxième à la sixième année. Le questionnaire est le même pour le père ou pour la mère, cependant, dans sa présentation, il vise la perception que l'enfant a soit du père, soit de la mère, ce qui donne deux formulaires distincts, un pour chaque parent (pour l'analyse métrologique, voir chapitre IV).

---

1 La traduction fut contrôlée par le professeur Richard Joly, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Tableau 4a

Questionnaire sur les comportements des parents de Bronfenbrenner (deuxième version) répartition des items

Variables	Items	N. items
A) Affection		
a.1 Soins affectifs	1, 16, 31	3
a.2 Récompenses affectives	2, 17, 32	3
a.3 Support	4, 19, 34	3
a.4 Support affectif	5, 20, 35	3
a.5 Principes de discipline	13, 28, 43	3
B) Punition		
b.1 Rejet explicite	3, 18, 36	3
b.2 Isolation sociale	6, 21, 33	3
b.3 Punitions physiques	9, 24, 39	3
b.4 Retrait de privilège	12, 27, 42	3
b.5 Punition affective	15, 41, 44	3
C) Exigences		
c.1 Prescriptibilité	7, 22, 37	3
c.2 Protection	8, 23, 38	3
c.3 Pouvoir	10, 25, 40	3
c.4 Demande d'achèvement	11, 26, 30	3
c.5 Indulgence	14, 29, 43	3
	TOTAL:	45

Barème de correction des épreuves "Moi et mon père", "Moi et ma mère"

Comme le texte le souligne plus haut, les réponses au questionnaire s'effectuent sur une échelle de type Likert, comprenant cinq possibilités de réponses. Dans la version remaniée par Siegelman (1965) du questionnaire de Bronfenbrenner, on retrouve, pour vingt cinq items, les cinq choix de réponse qui correspondant respectivement à toujours, la plupart du temps, quelques fois, rarement et jamais. Pour les vingt autres items, les cinq choix de réponse sont: presque tous les jours, à peu près une fois par semaine, à peu près un fois par mois, seulement une fois ou deux par année et jamais. Le pointage étant de 1 point pour toujours ou presque tous les jours et de 5 points pour jamais. Ainsi, un faible score est indicatif d'une acceptation, de la part de l'enfant, de certains comportements parentaux, tandis qu'un score élevé est indicatif d'un rejet, de la part de l'enfant, d'une certaine tendance comportementale des parents.

Au sujet de ce questionnaire, Rodgers (1966) souligne qu'en règle général, le choix de réponse à tous les items de l'épreuve pourrait s'effectuer comme suit: jamais, presque jamais, quelque fois, la plupart du temps, très souvent, et il spécifie que le pointage peut s'effectuer de 1 à 5 respectivement. En d'autres termes, un score final élevé est, dans ce cas-ci, indicatif chez l'enfant, de la perception d'une fréquence élevée d'apparition des comportements parentaux et, inversement, un score final faible, de la perception d'une faible fréquence d'apparition des comportements parentaux.

Comme on peut le constater, il réside une certaine divergence entre les deux chercheure quant à l'énoncé des choix de réponse d'une part, et le pointage attribué à chaque réponse, d'autre part.

À la lumière de ces données et à la suite d'une étude systématique de chaque item du questionnaire, nous avons opté pour un choix de cinq réponses possibles à tous les items et qui correspond respectivement à toujours, la plupart du temps, quelques fois, rarement et jamais. Quant au pointage privilégié, il fut établi en rapport avec les facteurs de base qui sous-tendent l'épreuve (affection, punition, exigences). Ainsi quinze items en relation avec le facteur "affection" avaient un pointage allant de 5 pour toujours à 1 pour jamais. Ce facteur étant positif, un score élevé dans les réponses est indicatif de la perception positive, de la part de l'enfant, des comportements affectifs des parents à son égard.

Pour les quinze items en relation avec le facteur négatif "punition", le pointage était inversé, allant donc de 1 pour toujours à 5 pour jamais. Ainsi, un score élevé demeure indicatif d'une perception positive, de la part de l'enfant, des comportements punitifs des parents à son égard, alors qu'un score faible est indicatif d'une perception négative, de la part de l'enfant, des comportements des parents à son égard.

Finalement, pour les quinze items en relation avec le facteur intermédiaire "exigences", le pointage a été conçu sur la base de la signification même de chacune des quinze questions. Nous avons dénombré sept questions à caractère positif et les huit autres, à caractère négatif.

Ainsi, le pointage allait de 5 pour toujours à 1 pour jamais en ce qui concerne les items à caractère positif et l'inverse pour les items à caractère négatif. Un score élevé pour ce facteur serait indicatif d'une perception, de la part de l'enfant, des comportements d'exigences chez ses parents à son égard.

Cependant, suite à l'étude métrologique du questionnaire, les items en relation avec le facteur "exigences" présentant certains problèmes, nous avons effectué une reprise des données sur la base d'un second pointage pour tous les items en rapport avec ce facteur. Sachant qu'il s'agit d'une composante intermédiaire, regroupant des affirmations soit positives, soit négatives, nous nous sommes appuyés sur le postulat suivant pour établir ce pointage, à savoir que la dimension positive de l'exigence ne réside pas, règle générale, dans des comportements extrêmes, soit trop d'exigence, soit pas assez. Ainsi, nous avons privilégié un pointage élevé pour les tendances centrales, c'est-à-dire 5 pour la plupart du temps, 4 pour quelques fois, 3 pour rarement, 2 pour jamais et 1 pour toujours.

Dans ce cas-ci, un score élevé pour ce facteur, demeure indicatif d'une perception positive, de la part de l'enfant, des comportements d'exigences chez ses parents à son égard et un score faible, indicatif d'une perception négative de ces comportements.

Pour l'ensemble du questionnaire, chaque facteur peut cumuler un maximum de 75 points (cinq points par réponse), ce qui totalise pour les trois facteurs 225 points par épreuve (soit mère, soit père).

Donc, un score final élevé à ce questionnaire est indicatif d'une perception positive et, ainsi, d'une acceptation de la part de l'enfant des comportements affectifs, punitifs et d'exigences de son père et/ou de sa mère à son égard. Par contre, un score faible est indicatif d'une perception négative, donc d'un rejet de la part de l'enfant de ces comportements à son égard.

Soulignons que les résultats présentés dans ce document s'appuient sur les données obtenues à partir du second pointage du facteur "exigences". Spécifions, également, que, pour effectuer l'analyse des items, nous devions établir une dichotomie dans les réponses obtenues à chaque item, et c'est à partir de la médiane qu'elle fut fixée, c'est-à-dire que tout score donné inférieur ou égal à la médiane avait zéro point (0 = score $\leq$ Me), et tout score donné strictement supérieur à la médiane avait un point (1 = score $>$ Me). Cette procédure a été appliquée aux données recueillies pour les épreuves "Moi et mon père", "Moi et ma mère" et les épreuves sur la fratrie que nous considérerons dans les pages qui suivent.

3.4 Présentation des épreuves concernant le frère et la soeur

Dans le domaine des perceptions de la famille, la dimension de la fratrie représente pour une majorité des enfants une réalité environnementale quotidienne. Ainsi que le confirme des chercheurs, tels que Furman et Buhrmester (1985) et Lamb et Sutton - Smith (1982), "la fratrie est une partie intégrale du monde social pour la plupart des enfants". Déjà des auteurs comme Porot (1966) et Osterrieth (1967) considéraient la fratrie comme une dimension permettant le développement de la socialisation

chez l'enfant. Dans le cadre de cette recherche, outre le fait de sonder le jugement perceptif de l'enfant à l'égard de son père et de sa mère, nous avons inclus le jugement de l'enfant sur son frère ou sa soeur, à cause même du fait que la fratrie, si, elle est présente, fait partie intégrante de la dynamique familiale.

Par ailleurs, pour les mêmes raisons que celles soulevées pour la perception du père et de la mère, notre souci était de trouver un instrument qui se présente sous forme de questionnaire et pouvant être utilisé auprès des enfants qui nous concernent.

Une investigation dans ce sens nous a permis de constater que non seulement les outils en ce domaine étaient rares mais que la littérature abordant cette dimension particulière était relativement pauvre, si on la compare à celle existante dans le domaine des pairs. Nous avons donc décidé d'élaborer un questionnaire nous permettant de sonder le jugement perceptif de l'enfant à l'égard de cette dimension familiale. Cependant, il convient de souligner qu'en raison de la complexité que revêt une fratrie de plus de deux enfants, en termes d'interactions des dyades possibles, nous avons privilégié l'élaboration d'un questionnaire favorisant la perception d'une seule dyade à la fois. Ainsi, l'enfant n'aurait pas à considérer toute sa fratrie en générale, mais plutôt, à son choix, un membre de celle-ci en particulier. C'est pourquoi, comme pour les parents, deux formulaires d'un même questionnaire, sont présentés, "Moi et mon frère", "Moi et ma soeur".

Le rationnel de ce questionnaire va chercher ses sources d'inspiration

auprès des auteurs qui, par leurs travaux, ont mis en évidence certaines composantes relationnelles concernant la fratrie. Ainsi, une première cible perceptuelle fut considérée, celle de la rivalité et son binôme d'opposition, la coopération, composantes dégagées par Poret (1966) et par Nilsson (1981; Pourtois, 1986). Une seconde cible fut retenue, l'ascendance et son binôme d'opposition la soumission, mise en évidence particulièrement par Allport (1937, 1961). Une troisième et dernière cible perceptuelle fut prise en considération, celle de la relation fratrie - parents, dégagé, entre autre, par Bacon et Ashmore (1982). Il convient d'ajouter l'apport d'autres auteurs dans cette tentative d'élaboration, dont celles de Lamb (1982), Schachter et Stone (1985) et Bigner (1976).

La première cible - perceptuelle, rivalité - coopération, se compose de trois variables bipartites pour la rivalité, soit le conflit et l'opposition, l'agression et le rejet, la compétition et la jalousie. Pour la coopération, on retrouve également trois variables de même nature, soit l'affinité et l'acceptation, l'empathie et l'échange, l'aide et l'appui.

La seconde cible perceptuelle, ascendance - soumission, suit approximativement le même modèle. C'est-à-dire pour l'ascendance, on retrouve trois variables qui sont l'autorité, le pouvoir et l'influence, alors qu'il s'agit de l'obéissance, la sécurité et la dépendance pour les variables reliés à la soumission.

Quant à la troisième cible perceptuelle, celle de la relation fratrie

- parents, elle se compose de deux dimensions, l'une qui fait référence à la relation que le parent entretient avec la fratrie et l'autre, la relation que la fratrie adopte à l'égard des parents. Pour la première dimension, les trois variables sont l'équité, la préférence et le privilège. Pour la seconde, il s'agit de l'accaparement, la conquête et la connivence. Le tableau 4b présente la répartition des items pour chaque variable.

Dans son ensemble, l'épreuve vise à recueillir deux jugements perceptifs, un qui sonde la perception que l'enfant a de son frère ou de sa soeur (au choix) et l'autre, la perception qu'il a de la perception de l'autre à son égard. L'épreuve comprend donc 42 items et, par souci d'uniformité dans les instruments concernant la famille, les auteurs ont choisi d'utiliser une échelle du type de Likert avec cinq possibilités de réponse allant de toujours à jamais. Nous reviendrons sur cet aspect en abordant le barème de correction de l'épreuve.

Ce questionnaire, tel que conçu, s'adresse aux enfants des niveaux scolaires allant de la deuxième à la sixième année, et s'intitule "Moi et mon frère" ou "Moi et ma soeur" (annexe V).

Il convient de souligner, ici, que nous nous sommes interrogés sur la pertinence de faire remplir les deux formulaires par un même sujet, dans le cas où ce dernier ferait partie d'une fratrie de plus de deux enfants.

Cependant, pour les besoins de la démarche, nous avons décidé de laisser le choix à l'enfant, de considérer un membre de sa fratrie selon sa convenance. Reconnaissant les limites d'un tel choix, d'une part, et celles

Tableau 4b

Questionnaire "Moi et mon frère ou soeur", répartition des items

Variables		Items	N. items
I)	**Rivalité - coopération**		
A-	Rivalité		
a.1	Conflit - opposition	8, 12, 39	3
a.2	Agression - rejet	16, 20, 24	3
a.3	Compétition - jalousie	28, 32, 36	3
B-	Coopération		
b.1	Affinité - acceptation	1, 5, 45	3
b.2	Empathie - échange	13, 17, 21	3
b.3	Aide - appui	25, 29, 33	3
II)	**Ascendance - soumission**		
A-	Ascendance		
a.1	Autorité	2, 6	2
a.2	Pouvoir	10, 14	2
a.3	Influence	18, 24	2
B-	Soumission		
b.1	Obéissance	26, 30	2
b.2	Sécurité	34, 38	2
b.3	Dépendance	4, 41	2
III)	**Relations fratrie - parents**		
A-	Parents vs fratrie		
a.1	Équité	3, 7	2
a.2	Préférence	11, 15	2
a.3	Privilège	19, 23	2
B-	Fratrie vs parents		
b.1	Accaparement	27, 31	2
b.2	Conquête	35, 40	2
b.3	Connivence	9, 37	2
		TOTAL:	42

inhérentes à la méthodologie de la démarche, d'autre part, nous convenons que l'alternative adoptée n'est certe pas celle souhaitée. Toutefois, l'apport de cette fonction perceptuelle rajoutera, toute proportion gardée, un complément d'information pertinent à l'ensemble des résultats en relation avec la perception de la famille (pour l'analyse métrologique voir le chapitre IV).

Barème de correction des épreuves "Moi et mon frère", "Moi et ma soeur"

Les réponses à ces épreuves s'effectuent sur une échelle de type Likert, avec une possibilité de cinq choix qui sont toujours, la plupart du temps, quelque fois, rarement et jamais. Quant au pointage, il s'établit comme suit: pour le facteur rivalité - coopération, il va de 1 pour toujours à 5 pour jamais, de même pour la dimension rivalité, alors qu'il est inversé pour celle de la coopération. Ainsi, un score élevé pour ce facteur serait indicatif d'une perception de coopération dans la dyade et un score faible, indicatif d'une perception de rivalité.

Dans le facteur ascendance - soumission, pour les six items en relation avec l'ascendance, trois parmi les six ont un pointage qui va de 1 pour toujours à 5 pour jamais (les items 2, 6, 10). Les trois autres ont un pointage inverse (les items 14, 18, 22). Pour les six items en relation avec la soumission, quatre items sur six ont le pointage qui va de 1 pour toujours à 5 pour jamais (les items 26, 30, 38, 41), alors que les deux autres ont un pointage inverse (les items 34, 29). Un score élevé, dans ce cas-ci, serait indicatif de la perception d'une ascendance du sujet face à son frère ou sa soeur et un score faible, indicatif d'une perception de soumission dans la relation du sujet. Quant

au facteur relations fratrie - parents, tous les items en relations avec ce facteur, sauf deux, ont un pointage qui va de 1 pour toujours à 5 pour jamais. Le pointage est inversé pour les deux items en relation avec la variable connivence (les items 9, 37). Un score élevé pour ce facteur serait indicatif d'une perception positive, de la part du sujet, des relations existantes entre lui et son frère ou sa soeur en regard de ses parents. Un score faible, indicatif d'une perception négative, de la part du sujet, des relations en question.

Ainsi, pour l'ensemble des 42 items, le score total possible est de 210 points et un résultat élevé pour l'épreuve révélerait un jugement perceptuel positif, donc d'acceptation de la part du sujet dans la relation entretenue avec son frère ou sa soeur, selon le cas. Alors qu'un score faible au total indiquerait un jugement perceptif négatif, donc de rejet de la part du sujet de cette relation. Nous rappelons que pour l'analyse des items, et tout comme pour les épreuves père et mère, nous avons eu recours à la médiane pour établir la dichotomie dans les réponses obtenues à ces épreuves.

Chapitre IV: Analyse métrologique des instruments de mesure

4.1 Introduction[2]

Nous voici rendus à l'étape, intitulée par Léon (1977), de "la mesure et de l'administration de la preuve". Nous allons, en effet, au cours des chapitres subséquents, confronter notre démarche de réflexion aux données empiriques recueillies par l'intermédiaire des différents questionnaires utilisés.

Cependant, dans un premier temps, et tel est l'objet de ce chapitre, nous passerons en revue chacun des instruments afin d'en apprécier les qualités métrologiques.

En vue de rendre la lecture plus aisée, et de situer et préciser le cadre à partir duquel nous décrirons et analyserons les différents résultats, nous exposerons, dans un premier temps, de façon plus théorique la démarche générale adoptée, et les choix statistiques effectués dans cette recherche. Par la suite, nous présenterons par épreuve les résultats obtenus.

Étude métrologique

En ce qui a trait aux qualités métrologiques, il s'agit de nous assurer que les outils que nous avons utilisés soient, d'une part, dignes de confiance en vue de l'analyse et de l'interprétation de nos données et, d'autre part, valides.

Analyse des items

Comme "tant la validité que la fidélité de tout test dépend en fin de compte des caractéristiques de ses items "(Anastasi, 1976, p. 198) c'est par l'analyse d'items de chaque questionnaire que nous débuterons l'étude métrologique.

Ces items peuvent être analysés qualitativement, en terme de leur contenu et forme (voir présentation des questionnaires) et quantitativement en fonction de leurs indices de difficulté et de discrimination. L'objet de l'étude de ces indices est de nous permettre de déceler la pertinence et la validité de chacun des items, en eux-mêmes et par rapport à l'ensemble des items composant chaque questionnaire. C'est de ce type d'analyse dont il sera question en premier lieu.

Indice de difficulté des items

Dans la plupart des cas, quand il s'agit de questionnaires ou de tests, la difficulté d'un item est exprimée en termes de pourcentage de réussite; plus l'item est facile, plus grand sera ce pourcentage et, inversement, à un faible pourcentage correspondra un item difficile. Cependant, vu la nature même des variables avec lesquelles nous travaillons, il ne saurait être question de pourcentage de l'indice de difficulté quand on traite de motivation et de perceptions. Aussi, dorénavant, préférerons-nous parler du même concept en termes d'étendue de l'indice motivationnel et attributionnel, d'une part, et de l'indice perceptuel, d'autre part.

De plus, l'examen des indices motivationnels et perceptuels des instruments utilisés, permettra de nous donner une première idée de la répartition des résultats. Puisqu'en effet, "avec une moyenne des scores réussis d'environ 50%, il y a le maximum de chance d'obtenir une courbe normale avec des scores individuels se répartissant largement des deux côtés de la moyenne jusqu'aux extrêmes" (Anastasi, 1976, p. 203). Une telle observation, quant à la normalité de la distribution, nous permettra de postuler la "dite normalité de distribution" de nos épreuves, et le recours aux techniques statistiques courantes.

L'indice de discrimination

Une fois établie la valeur de différenciation de chaque item, la question se pose, dès lors, de savoir dans quelle mesure le questionnaire en entier, et chaque item en particulier concourrent au même genre de discrimination parmi les sujets. Cet indice de discrimination exprime la valeur de la corrélation entre chaque item et l'ensemble du questionnaire. Postulant une distribution normale et continue des dimensions (motivation et perception) sous-tendues dans les réponses dichotomiques des items, cette corrélation nous a été fournie par la formule de la corrélation bi-sériale ("r bis"); cette méthode est particulièrement appropriée à la mesure de la corrélation de deux variables continues dont l'une (item) se présente de façon dichotomique par une distribution en deux classes seulement (Dayhaw, 1979).

Pour chaque épreuve, un tableau représentera les valeurs de l'étendue des indices de discrimination. Deux autres tableaux permettront de visualiser le niveau de signifiance de ces indices par le recours au test

de signification du "t" de Student, et l'étendue du coefficient d'association (% de covariation) de la corrélation bi-sériale calculée, afin d'en permettre l'interprétation.

La fidélité

"L'un des critères de la valeur scientifique d'un instrument de mesure est le caractère de fidélité ou de fiabilité des résultats qu'il fournit" (Léon, 1977, p. 154).

La fidélité des instruments de mesure a été établie par la méthode de Kuder - Richardson. Celle-ci, ne nécessitant qu'une administration d'une seule version du questionnaire, est basée sur l'examen des performances à chaque item, ou autrement dit sur la consistance des réponses à tous les items du questionnaire. Cette "consistance interitem" est obtenue suite à l'application de la formule connue sous le nom de "Kuder - Richardson 20 ou K-R 20", et dont le résultat nous donne le coefficient de fidélité de l'ensemble de l'épreuve. Cette formule est applicable à toute épreuve dont le type de question est fermé et ne comporte qu'un choix limité à deux réponses du genre vrai ou faux, ou toute autre forme du système du tout ou rien (Anastasi, 1976). Comme telle est la présentation des possibilités offertes aux sujets par les questionnaires que nous avons utilisés, nous n'avons pas eu recours, non plus, à l'emploi de la formule générale dérivée connue sous le nom du "coefficient alpha de Cronbach".

Enfin, puisque nous n'avions aucun postulat concernant l'établissement d'un ordre de difficulté croissant dans l'enchaînement des questions

cela excluait l'utilisation de la formule de "Kuder - Richardson 21". Pour chaque épreuve, la valeur significative des coefficients de fidélité ainsi obtenus (K-R 20), a été éprouvée à partir de la formule de Fisher du rapport "t" (Dayhaw, 1979, p. 367). Ce choix s'imposait parce que considérant le nombre d'items de chaque questionnaire, nous pouvions traiter chacun de ceux-ci comme de petits échantillons. Toutefois, le nombre de sujets étant très grand (N = 261), nous avons eu recours à "une tabulation des valeurs de r tout juste significatives à divers niveaux de probabilités et à divers degrés de liberté" (Dayhaw, 1979, p. 368: publiée par Krutz et Mayo, 1979) sur la base du rapport "t" de Fisher. Ce seront donc à ces valeurs de "r" que seront confrontés, dans nos tableaux, les coefficients de fidélité de chaque instrument, en vue d'en établir la signification statistique au seuil de probabilité de p = .001.

Enfin, en ce qui a trait à l'interprétation en elle-même des coefficients de fidélité, nous jugeons utile et à propos de souligner que même si la littérature (Anastasi, 1976; Cronbach, 1960 in Leon, 1977) fait mention de coefficients de corrélation nécessaires supérieurs à .80, comme c'est souvent le cas dans les tests de connaissance, ce fait ne peut s'appliquer directement au domaine des perceptions ou de la motivation.

La validité interne

Cependant, "s'assurer de la fidélité d'une mesure est insuffisant" (Léon, 1977, p. 158). C'est pourquoi, dans le cadre de l'examen des qualités métrologiques de nos instruments, nous considérerons également la validité

interne de ces derniers, "ce minimum sans lequel nous ne pourrions interpréter les résultats" (Ouellet, 1981, p. 148).

La question qui se pose, dès lors, est d'essayer d'estimer dans quelle mesure les données recueillies avec nos différents questionnaires sont réellement attribuables aux variables auxquelles on prétend les attribuer; ou autrement dit, y-a-t-il inclusion dans les instruments de facteurs non pertinents qui, à notre insu, auraient pu altérer les résultats obtenus?

Ce minimum est un indice parmi d'autres qui nous permettra de juger de la validité de nos épreuves. Cet indice, qui s'exprimera dans les différents tableaux sous la colonne intitulée coefficient de validité, est obtenu en extrayant la racine carrée du coefficient de fidélité (Guilford et Fruchter, 1973 in Anastasi, 1976). Cette technique s'applique lorsque le coefficient de fidélité a été obtenu par le biais de la méthode de Kuder - Richardson. En effet, l'examen de la "consistance interitem", effectuée par cette méthode, fournit par le fait même un critère quant à l'homogénéité de l'instrument de mesure en lui-même et, par conséquent, d'évaluer la présence ou non, de facteurs étrangers à la mesure des variables concernées.

Nous avons souligné, précédemment, que le coefficient de validité interne n'était pas le seul moyen d'établir la validité. En effet, il convient de rappeler qu'un tel jugement ne peut-être porté qu'à la lumière de plusieurs analyses et observations.

Sans porter le titre d'analyse de contenu, la démarche théorique décrite dans la première partie de cette recherche, et qui a conduit à l'énoncé des hypothèses, a permis de justifier le choix et l'adaptation de questionnaires existants, et la construction, à l'aide de rationnels appropriés, de nouveaux questionnaires. La présentation de ceux-ci (catégories retenues, nombre d'items, barèmes de correction, ...) sont autant d'éléments qui, ajoutés à la description de l'échantillon et du protocole de passation des épreuves, concourent à permettre l'appréciation de la validité des instruments. Cependant, puisqu'il s'agit, en définitive, de juger si ces derniers mesurent effectivement bel et bien ce qu'ils sont censés mesurer (les perceptions et la motivation) et comment ils le font, nous ne saurions nous contenter, à l'instar de Cronbach et Meehl (1955, p. 291: in Anastasi, 1976, p. 161) "d'offrir de subtiles élaborations rationnelles comme si c'était de la validation", mais, bien plus, de confronter ces dernières aux données empiriques recueillies.

Ce n'est qu'au terme de ce chapitre que nous pourrons alors être en mesure d'émettre un jugement sur la valeur de chacun de nos instruments.

4.2 Questionnaire: "Mes goûts et mes intérêts"[2]

Analyse des items de la partie I

Pour les 24 items composant la première partie de l'épreuve motivation, le tableau 5 nous permet de constater que l'étendue de l'indice motivationnel va de 17% à 97%. La moyenne calculée de l'indice motivationnel, partie I, équivaut à 65%. Nous sommes donc en présence d'un ensemble d'items, s'étendant largement des deux côtés d'une moyenne modérément supérieure à 50%.

Tableau 5

Motivation - partie I

Indices motivationnels

Indices de discrimination (r bis) des items

Sujets	N. items	Pour tous les items étendue des indices motivationnels	"r bis"
Garçons et filles 3ème et 5ème année N = 261	24	0.17 - 0.97	0.07 - 0.82

Ce qui peut nous permettre de conclure que les 24 items, composant cette partie, ont un pouvoir de différenciation des réponses des sujets relativement acceptable. De plus, nous pouvons observer que les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items présentent des corrélations allant de .07 à .82. Les tableaux 6 et 7 établissent, d'une part, la signification statistique des corrélations obtenues par le test "t" de

Student au seuil de signification de p = .001 et, d'autre part, l'étendue du coefficient d'association ou le pourcentage de variance expliquée.

Tableau 6

Motivation - partie I

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Items	t	dl	p
Tous sauf	3.90 - 23.68 > 3.29	259	0.001
19 et 23	2.37 et 1.23 < 3.29	259	NS

Tableau 7

Motivation - partie I

Étendue du coefficient d'association

Items	% de variance expliquée
Tous sauf	0.05 - 0.69
19 et 23	0.02 et 0.005

La lecture du tableau 6 indique que pour tous les items, sauf deux, les corrélations "r bis" sont statistiquement significatives à p = .001, et que leurs pourcentages de variance expliquée (tableau 7) s'étendent de 5% à 69%. On peut donc en conclure que, dans l'ensemble, 22 items sur 24 offrent un pouvoir de discrimination adéquat. Mais qu'en est-il des deux items 19 et 23? Non seulement la corrélation ("r bis") n'est pas statistiquement significative au seuil de confiance retenu, quoique

l'item 19 le soit à p = .05 (2.37 > 1.96), mais, de plus, ces derniers ne covarient avec l'ensemble de l'épreuve partie I que dans l'ordre de 2% pour l'item 19 et même pas de 1% pour l'item 23, ce qui en fait des items non discriminatifs. Ces deux items font partie de la catégorie intitulée "curiosité", et leur relecture, à la lumière de ces indices, donne lieu de fait à une certaine ambiguïté de choix dans les réponses offertes aux sujets. En supposant que l'on exclut ces deux items, on observe alors que le pourcentage de covariation le plus faible est de 5%, et correspond à l'item 16. Ce dernier appartient à la catégorie "intérêt", et en se référant à l'énoncé on peut comprendre ce lien faible; cependant, de par son contenu, il nous semble bien correspondre à la dynamique qui se vit en classe.

Nous pouvons donc estimer, à la suite de cette analyse des items, que, pour les besoins de la présente recherche, les énoncés utilisés dans le questionnaire motivation, partie I, semblent suffisamment pertinents quant à leur pouvoir de différenciation et de discrimination des réponses des sujets. Toutefois, il conviendrait à l'avenir, si l'épreuve était réutilisée de revoir ces trois items, à savoir les items 16, 19 et 23.

Fidélité et validité interne de la partie I

Le tableau 8 présente, pour cette partie de l'épreuve motivation, le coefficient de fidélité, calculé par la formule de Kuder - Richardson 20 (K-R 20), la valeur de "r" tout juste significative au seuil de probabilité de p = .001 établie par Krutz et Mayo (1979), et le coefficient de validité interne.

Tableau 8

Motivation - partie I

Coefficients de fidélité et de validité interne

N. sujets	N. items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
261	24	0.65	0.2053	0.81

Nous observons que le coefficient de fidélité a une valeur de r = .65 et que cette valeur est nettement supérieure à celle qui est minimalement significative (r = .21) au seuil de p = .001. Il en résulte que, pour ce genre de questionnaire qui n'est pas une épreuve de connaissance, le coefficient de fidélité obtenu, statistiquement significatif, est raisonnable.

En ce qui a trait au coefficient de validité interne, il appert que la valeur obtenue r = .81 est acceptable.

L'étude métrologique du questionnaire "motivation" partie I nous permet donc de poursuivre la description, l'analyse et l'interprétation des résultats sur la base d'un instrument dont les coefficients de fidélité et de validité interne sont adéquats.

Analyse des items de la partie II

Le tableau 9 nous permet d'apprécier, pour les 20 items composant la seconde partie de l'épreuve motivation, l'étendue des "indices attributionnels". On constate que ces derniers vont de 36% à 89%. La moyenne calculée de ces indices attributionnels est égale à 63%, ce qui nous met en présence d'un ensemble d'items, s'étendant bien autour d'une

moyenne modérément supérieure à 50%.

Tableau 9

Motivation - partie II

Indices attributionnels

Indices de discrimination (r bis) des iters

Sujets	N. items	Pour tous les items étendu des indices attributionnels	"r bis"
Garçons et filles 3ème et 5ème années	20	0.36 - 0.89	0.10 - 0.53

Nous pouvons, donc, nous permettre de conclure que les vingt items composant cette seconde partie de l'épreuve motivation présentent un pouvoir de différenciation des réponses des sujets relativement acceptable. Nous pouvons également observer que les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items donnent des corrélations s'étendant de r = .10 à r = .53. Les tableaux 10 et 11 établissent, d'une part (tableau 10), la signification statistique (test "t" de Student) des corrélations obtenues au seuil de signification de p = .001 et, d'autre part (tableau 11), l'étendue du coefficient d'association ou le pourcentage de variance expliquée.

La lecture du tableau 10 indique que, pour tous les items sauf deux, les corrélations "r bis" sont statistiquement significatives à p = .001, et celle du tableau 11, que leurs pourcentages de variance expliquée

Tableau 10

Motivation - partie II

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Items	t	dl	p
Tous sauf	4.70 - 10.10 > 3.29	259	0.001
33 et 38	3.02 et 1.62 < 3.29	259	NS

Tableau 11

Motivation - partie II

Étendue du coefficient d'association

Items	% de variance expliquée
Tous sauf	0.07 - 0.28
33 et 38	0.03 et 0.01

s'étendent de 7% à 28%. On peut donc en conclure que, dans l'ensemble, 18 items sur 20 offrent un pouvoir de discrimination adéquat. En ce qui a trait aux deux items 33 et 38, nous observons, primo, que leurs corrélations (r bis) ne sont pas statistiquement significatives au seuil retenu de p = .001. Toutefois, l'item 33 est statistiquement significatif au seuil de p = .01 (3.02 2.57). L'observation du tableau 11 nous permet de constater que les deux items en question ne covarient avec l'ensemble de l'épreuve, partie II, que dans une proportion inférieure à 5%; ce qui en fait des items difficilement discriminatifs.

Ces deux items (33 et 38) appartiennent à la catégorie intitulée schéma causal multiple suffisant, et à la sous-catégorie des attributions causales stables - instables en référence, soit à une cause interne (item 33), soit à une cause externe (item 38). À la lumière de ces dernières informations, la relecture des énoncés permet, de fait, de discerner l'ambiguité de choix auquel les sujets ont été confrontés. En isolant les deux items qui posent problème, nous pouvons donc estimer, pour les fins de la présente recherche, que les énoncés utilisés dans cette seconde partie du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" semblent suffisamment pertinents quant à leur pouvoir de différenciation et de discrimination des réponses des sujets. Cependant, si d'aucun songe à réutiliser à l'avenir cette partie de l'épreuve, les deux items 33 et 39 seraient sûrement à reconsidérer.

Fidélité et validité interne de la partie II

Le tableau 12 présente pour cette seconde partie de l'épreuve motivation le coefficient de fidélité, calculée à l'aide de la formule de Kuder - Richardson 20 (K-R 20), la valeur minimale de la corrélation significative au seuil de probabilité de p = .001 établie par Krutz et Mayo (1979), et le coefficient de validité interne. Il appert que le coefficient de fidélité obtenu, quoiqu'apparemment relativement faible de prime abord, n'en possède pas néanmoins, une valeur nettement supérieure à celle calculée par Krutz et Mayo au seuil de probabilité de p = .001.

Par ailleurs, le coefficient de validité interne nous donne une valeur de r = .58, ce qui n'est pas négligeable.

Tableau 12

Motivation, partie II

Coefficients de fidélité et de validité interne

N. sujets	N. items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
261	20	.34	0.2053	.58

Bien que reconnaissant les faiblesses, dont, entre autres le nombre d'items, nous pouvons donc nous permettre, sur la base de ces indications statistiques, de croire que cette partie II du questionnaire motivation est suffisamment digne de confiance et démontre une validité interne acceptable, pour nous autoriser à poursuivre l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

En résumé, si nous considérons l'ensemble de l'épreuve "Mes goûts et mes intérêts", nous nous apercevons que sur 40 items seul quatre ont posé quelques difficultés. Étant donné le fait qu'il s'agit d'une première tentative, en vue d'opérationnaliser un certain nombre de concepts récents, issus des théories non moins contemporaines et ceci, auprès de jeunes enfants, nous estimons que ce questionnaire présente, pour notre recherche, les qualités métrologiques nécessaires et suffisantes.

Corrélations entre les parties I et II de l'épreuve motivation

Enfin, pour clore cette étude traitant des qualités métrologiques de l'épreuve motivation, "Mes goûts et mes intérêts", nous considérerons les corrélations entre les deux parties du questionnaire.

Cette opération s'impose en vue de recueillir quelques derniers éléments pertinents à l'établissement de la validité de structure du questionnaire. En effet, dans la mesure où les deux parties du questionnaire révèlent, par l'examen de la corrélation les unissant, un pouvoir de différenciation marqué, ceci nous permettra de déduire que les deux parties caractérisent, chacune à leur façon, en se complétant, la dimension motivation et, par conséquent, de justifier dans une certaine mesure la raison d'être de ces deux parties. La mesure du coefficient de corrélation de Pearson a été utilisée pour réaliser cette relation, puisque nous avons à traiter deux variables chez une même série de sujets pour une occasion donnée (Dayhaw, 1979, p. 145). Le tableau 13 nous présente les corrélations obtenues entre la partie I et la partie II de l'épreuve, les niveaux de signification et les pourcentages de covariation.

Tableau 13

Motivation, partie I et partie II

Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification

et pourcentages de covariation entre les parties

		Partie I
Partie II	r	.23***
	% cov	5

*** niveau de signification p = .001

Nous pouvons observer que le coefficient calculé (r = .23) entre la partie I et II, significatif au seuil de probabilité de p = .001, est faible,

et ne nous donne un pourcentage de covariation que de l'ordre de 5%. Autrement dit, puisque tout au plus 5% de la variance de la partie II peut être expliquée par la variance de la partie I, nous pouvons donc en conclure que la relation entre les deux parties est faible, et que chacune est bien distincte de l'autre.

En conclusion, nous pouvons observer que le questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" mesure deux aspects distincts des dynamismes motivationnels, en outre, à la lumière de toutes les informations d'ordre métrologiques que nous avons recueillies, nous estimons que cet instrument de collecte de données est suffisamment valide, par la différenciation de ses parties qui assument une certaine exhaustivité de contenu, et digne de confiance que pour nous autoriser à poursuivre notre démarche de recherche.

4.3 Questionnaire "Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Analyse des items

Pour les 45 items de l'instrument - père, on observe au tableau 14 a que l'indice perceptuel, oscille entre 3% à 79%, soit en moyenne de 39%. Il apparait que l'étendue de l'ensemble des items, tout en se répartissant assez largement de chaque côté de la moyenne, se cristallise, toutefois, autour d'une moyenne inférieure à 50%.

Tableau 14 a

"Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Indices perceptuels

Indices de discrimination (r bis) des items

Épreuve	Sujets	N. items	Pour tous les items étendue de l'indice perceptuel	"r bis"
Père	Garçons, filles 3ème et 5ème année N = 243	45	0.03 - 0.79	-0.004 - 0.79
Mère	Garçons, filles 3ème et 5ème année N = 257	45	0.02 - 0.74	0.009 - 0.74

Quant à l'instrument - mère, l'indice perceptuel (tableau 14 a) varie de 2% à 74%. La moyenne calculée de l'indice perceptuel correspond à 37%. Nous observons, tout comme dans le cas des items de l'épreuve "Moi et mon père", que l'étendue des items se présente assez largement de chaque côté d'une moyenne inférieure à 50%.

On remarque, suite à ces premiers résultats, une similitude pour les deux instruments, quant à l'étendue de l'indice perceptuel et la moyenne de celle-ci. De plus, nous observons que le pouvoir de différenciation des réponses des sujets se situe légèrement en dessous de la moyenne théorique (50%). Cependant, nous savons que cette moyenne théorique fait référence à des épreuves de connaissance, et que nos instruments ne se situent pas dans ce contexte-là. En d'autres termes, qu'il ne s'agit pas d'indice de difficulté mais bien d'indice "perceptuel". Rappelons que les scores obtenus à ces épreuves furent dichotomisés pour chaque item à partir de la médiane, par conséquent un score 1 signifie une perception positive alors qu'un score 0 signifie une perception négative. Dès lors, nous devons comprendre, qu'un indice perceptuel moyen de 39% (père) ou 37% (mère) voudrait dire que seulement 39% ou 37% des sujets, en moyenne, ont une perception positive. Dans le cas d'une épreuve de connaissance, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une épreuve difficile, car le pourcentage moyen de réussite est relativement bas, mais tel n'est pas le cas. Étant donné qu'il s'agit d'indice "perceptuel", nous devons nous demander si le contenu des énoncés ne présentent pas des problèmes comme; certains comportements du père ou de la mère ne rejoignent peut-être pas le vécu familial de l'enfant ou encore qu'ils correspondent peu ou pas à ceux qu'il a l'habitude de voir. D'autre part, nous pouvons également nous demander si le pointage effectué pour certaines catégories d'items ne serait pas dans une certaine mesure à reconsidérer ou bien que les deux éléments, contenu des énoncés et pointage seraient à réviser.

Si l'on considère les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items, nous pouvons observer que, pour l'épreuve - père, les corrélations présentent des valeurs allant de -.004 à .79 et, pour l'épreuve - mère, des corrélations de .009 à .74. Par ailleurs, il convient d'interpréter celles-ci en regard des seuils de signification calculés. Ainsi, les tableaux 15 a et 16 a indiquent, d'une part, la signification statistique des corrélations obtenues, par le test "t" de Student au seuil de signification de p = .001, p = .01 et p = .05 et, d'autre part, l'étendue du coefficient d'association de variance expliquée.

Tableau 15 a

"Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Épreuve	Items	t	dL	p
Père	Tous sauf	3.40 - 15.57 > 3.29	241	.001
	8	2.72 > 2.58	241	.01
	14	2.04 > 1.96	241	.05
	11, 25, 26, 29, 30, 43		241	NS
Mère	Tous sauf	3.34 - 18.09 > 3,29	255	.001
	11	3.05 > 2,58	255	.01
	8, 25, 30	2.46; 2.09; 2.02 > 1.96	255	.05
	29, 14, 43		255	NS

La lecture du tableau 15 a nous indique que pour tous les items (37 items), sauf 8, du questionnaire - père, les corrélations (r bis) sont statistiquement significatives à p = .001. Quant aux 8 items, deux d'entre eux (8 et 14), présentent des corrélations significatives à p = 01 et p = .05, alors qu'elles sont non significatives pour les six autres items (11, 25, 26, 29, 30, 43), au seuil de probabilité de p = .05.

Dans le cas du questionnaire - mère, pour tous les items (38 items) les corrélations (r bis) sont statistiquement significatives à p = .001. Parmi les 7 items restant, quatre d'entre eux (11, 8, 25, 30) présentent des corrélations significatives au seuil de probabilité de p = .07 ou p = .05, alors que pour les trois autres (29, 14, 43), les corrélations ne sont pas significatives au seuil de probabilité de p = .05.

Tableau 16 a

"Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Étendue du coefficient d'association

Épreuve	Items	% de variance expliquée
Père	Tous sauf	0.02 - 0.62
	11, 25, 26, 29, 30, 43	moins de 1%
Mère	Tous sauf	0.02 - 0,56
	29, 14, 43	moins de 1%

Par ailleurs, les pourcentages de variance expliquée (tableau 16 a) s'étendent de 2% à 62% dans le cas des 37 items du questionnaire - père,

et de 2% à 56% pour les 38 items du questionnaire - mère. Quant aux autres items, 6 dans le cas de l'épreuve - père, et 3 dans celui de la mère, ils présentent moins de 1% de covariation avec l'ensemble du questionnaire.

Nous observons, suite à ces résultats, que pour les deux questionnaires, les items qui présentent certaines faiblesses, font tous références à la catégorie "exigence", en d'autres termes que certains items, dans cette variable ont un pouvoir de discrimination très faible, et dans certains cas, ils sont même non discriminatifs. Dans ce sens, nous croyons qu'il serait souhaitable d'effectuer un réexamen des items en question, et même à la rigueur, de tous ceux en relation avec la catégorie "exigence".

Cependant, dans l'ensemble, les items présentent un pouvoir de discrimination des réponses des sujets, tant dans le questionnaire père que celui de la mère, ce qui nous paraît satisfaisant, du moins pour les besoins de la recherche.

Fidélité et validité interne

Le tableau 17 a présenté, pour les questionnaires "Moi et mon père" et "Moi et ma mère", les coefficients de fidélité, calculés par la formule de Kuder - Richardson 20 (K-R 20), les valeurs de "r" tout justes significatives au seuil de probabilité de p = .001 établies par Krutz et Mayo (1979) et les coefficients de validité interne.

Ainsi, nous observons que, pour le questionnaire - père, le coefficient de fidélité a une valeur de r = .84, et pour le questionnaire - mère,

une valeur de r = .81 significatifs à p = 001, observons que ces coefficients sont largement au dessus du minimum établit par Krutz et Mayo. Par conséquent, nous constatons que les validités internes sont très fortes, soit de .92 pour le questionnaire - père, et de .90 pour le questionnaire - mère.

Tableau 17 a

"Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Coefficients de fidélité et de validité interne

Épreuve	N. sujets	N items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
Père	243	45	0.84	.2115	0.92
Mère	257	45	0.81	.2073	0.90

En conclusion, il se dégage une similitude entre les deux questionnaires, quant aux données observées. De plus, on observe que les instruments, dans leur ensemble, présentent des qualités métrologiques appréciables, cependant nous reconnaissons que généralement les énoncés, en relation avec la variable exigence, dans les deux épreuves, présentent des faiblesses, et qu'ils nécessiteraient une révision.

4.4 Questionnaires "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur"

Analyse des items

Pour les 42 items de l'épreuve - frère, on observe au tableau 14 b, que l'indice perceptuel va de 19% à 87%, soit une moyenne de 55%. Il apparaît que l'étendue de l'ensemble des items se répartit largement de chaque côté de la moyenne de 55%.

Tableau 14 b

"Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur"

Indices perceptuels

Indices de discrimination (r bis) des items

Épreuve	Sujets	N. items	Pour tous les items étendue de l'indice perceptuel	"r bis"
Frère	Garçons, filles 3ème et 5ème année N = 121	42	0.19 - 0.87	-0.04 - 0.70
Soeur	Garçons, filles 3ème et 5ème année N = 104	42	0.21 - 0.81	-0.11 - 0.75

Quant à l'épreuve - soeur, l'indice perceptuel va de 21% à 87% la moyenne calculée, dans ce cas-ci, est également 55%, par conséquent la répartition des items se présente largement de chaque côté de cette moyenne.

On peut constater, que l'étendue de l'indice perceptuel est semblable pour les items des deux questionnaires, et que les moyennes sont identiques. Ainsi, 55% des sujets, en moyenne, ont une perception positive.

Par conséquent, nous pouvons dire qu'en général les situations mises de l'avant, dans les questionnaires, rejoignent, de façon satisfaisante le vécu de l'enfant dans une dyade fraternelle.

Si l'on considère les indices de discrimination (r bis) de ces mêmes items, nous pouvons observer, que pour le questionnaire - frère, les corrélations présentent des valeurs allant de -.04 à .70, et pour le questionnaire - soeur, des corrélations de .11 à .75. Par ailleur, il convient d'interpréter celles-ci en regard des seuils de signification calculés.

Ainsi, le tableau 15 b indique, d'une part, la signification statistique des corrélations obtenues, par le test "t" de Student au seuil de signification de p = .001, p = .01 et p = .05.

On observe que, pour 36 items du questionnaire - frère, les corrélations (r bis) sont statistiquement significatives à p = .001. Parmi les 6 items restant, 3 présentent des corrélations qui sont statistiquement significatives à p = .01 et p = .05, alors que pour les trois autres items (18, 37, 40), les corrélations sont non significatives au seuil de probabilité de p = .05.

Quant aux items du questionnaire - soeur, pour 34 items, les corrélations sont statistiquement significatives, au seuil de probabilité de p = .001. Pour les 8 items restant, on observe que pour les items 9, 10, 14, les corrélations sont statistiquement significatives au seuil de probabilité de p = .01, de plus pour les items 28, 40, les corrélations sont également significatives, mais à p = .05. Finalement, pour

Tableau 15 b

"Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur"

Niveau de confiance de l'indice de discrimination

Épreuve	Items	t	dl.	P
Frère	Tous sauf	3.35 - 10.56 > 3.29	119	.001
	10.31	2.66 - 2.81 > 2.58	119	.01
	28	2.26 > 1.96	119	.05
	18, 37, 40		119	NS
Soeur	Tous sauf	3.42 - 11.49 > 3.29	102	.001
	9, 10, 14	2.94 - 3.20 > 2.58	102	.01
	28, 40	1.98 - 2.27 > 1.96	102	.05
	8, 18, 37		102	NS

les trois autres items 8, 18, 37, les corrélations sont non significatives au seuil de probabilité de $p = .05$.

Par ailleurs, les pourcentages de variance expliquée (tableau 16 b) s'étendent de 8% à 49% dans le cas des 35 items du questionnaire - frère. Parmi les items restant, les items 10, 31 et 28 présentent des pourcentages de covariation de 5% et 4%; alors que les autres (8, 18, 37 et 40) ont 1% et moins de covariation avec l'ensemble de l'épreuve. Pour l'épreuve - soeur et pour 34 items, les pourcentages de variance expliquée s'étendent de 10% à 56%. Les items 9, 10, 14, 28 et 40 présentent entre 4% et 9% de covariation, alors que les items 8, 18, 37 ont une

covariation avec l'ensemble de l'épreuve allant de 3% à 1%.

Tableau 16 b

"Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur"

Étendue du coefficient d'association

Épreuve	Items	% de variance expliquée
Frère	Tous sauf	0.08 - 0.49
	8	moins de 1%
	10, 31	0.06 et 0.06
	28	0.04
	18, 37, 40	1% et moins
Soeur	Tous sauf	0.10 - 0.56
	9, 10, 14	0.08 - 0.09 - 0.08
	28, 40	0.04 - 0.05
	8, 18, 37	0.01 - 0.03 - 0.03

Au terme de cette présentation, nous observons que certains items présentent un pouvoir de discrimination relativement faible, alors que quatre parmi les 42 items, sont non discriminatifs. Plus particulièrement, il s'agit des items 8, 18, 37, 40 dans le questionnaire - frère, et des items 8, 18, 37 dans celui de la soeur. En somme, il s'agit des mêmes items, sauf pour l'item 40.

Suite à ces résultats, nous avons effectué une reprise des données en éliminant les quatre items non significatifs (8, 18, 37, 40) dans les

questionnaires, de plus, nous avons estimé qu'il serait pertinent de regrouper les sujets de l'échantillon qui ont répondu à l'un ou l'autre questionnaire. Ceci nous permet ainsi de considérer les données sur la perception de la fratrie. De cette reprise des données, et du regroupement des sujets (N = 225), nous obtenons, comme l'indique le tableau 16 c, une étendue du coefficient d'association plus satisfaisante.

Tableau 16 c

"Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur"

Étendue du coefficient d'association

Épreuve	Items	% de variance expliquée
Fratrie	38	0.04 - 0.56

C'est-à-dire que les pourcentages de variance expliquée s'étendent de 4% à 56% pour les 38 items retenus.

Soulignons, toutefois, que les quatre items éliminés font références à des variables distinctes du questionnaire, soit l'item 8, qui est en relation avec la variable rivalité - coopération, le 18, avec l'ascendance - soumission et les items 37, 40 avec les relations fratrie - parents.

Fidélité et validité interne

Pour les questionnaires "Moi et mon frère", "Moi et ma soeur", et dans le cas de la reprise, "Moi et ma fratrie", nous avons eu recours aux mêmes démarches statistiques que celles pour l'épreuve "père et mère", afin d'établir le coefficient de fidélité et la validité interne des instruments.

Le tableau 17 b présente, pour le questionnaire frère, un coefficient de fidélité d'une valeur de r = .80, et dans le cas du questionnaire soeur, la valeur est de r = .86, significatifs à p = .001 et comme on peut le constater ils sont nettement supérieurs au minimum établit. Par conséquent, les validités internes calculées sont de .89 pour l'épreuve - frère et .93 pour l'épreuve - soeur.

Tableau 17 b

"Moi et mon frère" - "Moi et ma soeur" - "Moi et mon frère/ma soeur"

Coefficient de fidélité et de validité interne

Épreuve	N. sujets	N. items	Fidélité (K-R 20)	"r" à p = .001	Validité
Frère	121	42	0.80	.3029	0.89
Soeur	104	42	0.86	.3274	0.93
Fratrie	225	38	0.85	.2208	0.92

Le regroupement des sujets, pour les deux questionnaires, nous indique un coefficient de fidélité d'une valeur de r = .85, significatif à p = .001, également au dessus du minimum établit par Krutz et Mayo. Ceci nous permet de constater une validité interne de .92 dans ce cas-ci.

En conclusion, nous observons que les deux instruments frère et soeur présentent certes des qualités métrologiques très satisfaisantes. Cependant, pour les besoins de la recherche, nous retiendrons, la reprise des données obtenues, considérant les 38 items du questionnaire, d'une part, et le regroupement des réponses des sujets, d'autre part.

Chapitre V: Description, analyse et interprétation des résultats

5.1 Introduction[2]

Ce cinquième chapitre sera entièrement consacré, d'une part, à la présentation des statistiques descriptives obtenues par chacune des deux variables à l'étude et, d'autre part, à l'exposé des diverses corrélations calculées aux fins de vérifier l'hypothèse de recherche.

Statistiques descriptives

Pour chaque épreuve utilisée, nous présenterons, décrirons et analyserons à l'aide d'un certain nombre de tableaux, diverses statistiques descriptives de mesures de tendance centrale, telles la moyenne et la médiane, et de dispersion, telles la variance et l'écart - type. Outre le fait que ces mesures nous permettront d'observer comment se distribuent chacune des deux variables à l'étude dans cette recherche, ces statistiques nous fourniront des indices nous éclairant concrètement sur les caractéristiques particulières de ces variables; c'est-à-dire découvrir comment se présentent, chez des enfants de 9 et 11 ans leur motivation et leurs perceptions.

Pour chaque épreuve, nous procéderons à une description et une analyse des données, allant du général au particulier. De plus, en vue de pouvoir nous permettre certaines comparaisons, et d'observer les différentes distributions selon une perspective développementale, notre démarche s'étendra de l'examen des données recueillies pour l'ensemble de l'échantillon, à l'étude de ces dernières dans les deux sous-groupes

de 3ème et 5ème années.

Corrélations entre les variables

Ayant spécifié les caractéristiques propres à chaque variable, nous nous posons les questions suivantes: peut-on déceler un lien entre les variables perceptions et motivation? Les scores élevés recueillis en perceptions correspondent-ils à des scores élevés au questionnaire motivation? En fait, nous cherchons à vérifier l'hypothèse d'une liaison entre les résultats à l'épreuve perception et les résultats à l'épreuve motivation. Et "pour apporter la preuve de l'existence d'une telle liaison, avec un risque choisi" (Léon, 1977, p. 342), nous présentons un certain nombre de coefficients de corrélation, calculés selon la méthode de Pearson, étant en présence de deux variables qualitatives. De plus, puisque nous devons toujours nous attendre à ce que le hasard de l'échantillonnage puisse jouer son rôle, nous adjoignons à chaque coefficient de corrélation son seuil de probabilité. Enfin, puisque nous ne disposons d'aucune autre étude nous permettant de comparer les coefficients de corrélations obtenus et, pour être en mesure d'interpréter cette tendance présumée à une relation, nous présenterons également les différents pourcentages de covariation calculés (ou coefficient de détermination, Dayhaw, 1979, p. 137). Loin d'impliquer une relation de causalité, ce pourcentage nous indiquera, plus concrètement, la proportion des changements observables dans la variable motivation qui est associée à des changements dans la variable des perceptions; autrement dit, jusqu'à quel point les deux variables motivation et perceptions tendent à varier en concomitance. Et loin d'exclure le fait qu'une troisième variable

(ou une autre) puisse être la cause de cette liaison, nous serons alors en mesure d'apprécier et d'interpréter le degré d'interdépendance des deux variables.

De plus, aux fins d'illustrer et pouvoir préciser ce lien perceptions et motivation, nous avons effectué quelques analyses supplémentaires selon divers regroupements de sujets en fonction de l'âge (3ème et 5ème année), du sexe (filles et garçons) et du statut civil de la famille (nucléaire ou monoparentale). Le premier regroupement, déjà présent lors de l'analyse des statistiques descriptives, permet d'établir des comparaisons sous une perspective développementale. Le second regroupement, selon le sexe, bien que quelque peu "traditionnel", nous permettra d'observer ou non des différences déjà relevées dans d'autres domaines et types de recherche. Enfin, le troisième angle d'analyse proposé se justifie par la croissance d'un phénomène social qui, outre son ampleur, devient une réalité controversée de plus en plus présente dans l'école. En effet, selon plusieurs recherches récentes (Ambert et Saucier, 1984, 1983, - Ryan, Barham et Fine, 1985), il se dégage que les enfants dont les parents se sont divorcés ou séparés n'éprouvent pas automatiquement des difficultés d'ordre scolaires, mais que néanmoins ce sont parmi ces mêmes enfants que l'on retrouve une proportion plus élevée d'élèves en difficultés et troubles d'apprentissage. Enfin, selon une étude récente du Ministère de la Justice du Québec (1986), on estime de façon conservatrice que chaque année, 20,000 enfants de plus se retrouvent en famille monoparentale.

5.2 Statistiques descriptives

Épreuve motivation "Mes goûts et mes intérêts"[2]

Tel que souligné précédemment, nous présenterons, par le biais d'une série de tableaux, les différentes mesures de tendance centrale (médiane et moyenne) et de dispersion (variance et écart - type) calculées sur la base des résultats obtenus au questionnaire motivation.

Comme nous comptons procéder du général au particulier, nous examinerons en premier lieu (tableau 18) les statistiques calculées pour l'ensemble de l'épreuve motivation (partie I et partie II), pour l'ensemble de notre échantillon et pour les deux sous-groupes de 3ème et 5ème année. Rappelons que la partie I compte 24 items avec un score maximum de 24, la partie II vingt items avec un score maximum de 40, ce qui au total porte le nombre d'items à 44 pour un score maximum de 64. Nous observons que, pour l'ensemble du groupe, la moyenne des résultats est de 48.27, et la médiane de 49. Cette très légère différence de .73 signifie qu'à peine un peu plus de 50% des scores sont supérieurs à la moyenne; ce qui, comme on le constate, nous donne une distribution négativement dissymétrique faible. Toutefois, cette dernière ne s'éloigne pas de façon marquée de la distribution de la courbe normale.

Il est également intéressant de remarquer que la moyenne des résultats semble relativement élevée; en effet, la moyenne observée est de 48.27 sur un score total de 64, ce qui équivaut à un résultat moyen d'environ 75%. Bien que ne disposant d'aucun standard de comparaison, cette observation n'entre nullement en contradiction ni avec la théorie de Nuttin (1980 a, 1985), ni avec celle de Weiner (1980, 1984). En effet,

Tableau 18

Motivation

Mesures de tendance centrale et de dispersion pour l'ensemble du groupe (N = 261) et pour les sous-groupes de 3ème (N = 133) et de 5ème année (N = 128)

	N. items	M	Md	S	S^2
Ensemble du groupe	44	48.27	49	4.65	21.66
3ème année	44	47.42	48	4.43	19.62
5ème année	44	49.15	49	4.73	22.41

basée sur une conception "relationnelle" du comportement, le point de départ de la motivation, telle que conçu par Nuttin, se situe dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à l'environnement. Et, "ce qui rend dynamique la relation qui unit l'individu à son environnement, c'est le fait constatable que l'être vivant, et la personnalité humaine, en particulier, ne sont pas indifférents aux objets et situations avec lesquels ils entrent en relation" (Nuttin, 1985, p. 19). C'est effectivement ce que nous pouvons observer des données que nous avons recueillies; les sujets de notre échantillon semblent loin d'être indifférents à la situation et aux choses scolaires avec lesquelles ils sont en relation. Pour ce qui est de la théorie des attributions causales, Weiner (1984, p. 18) rappelle que le principe qui sous-tend la théorie repose sur le fait que les individus cherchent à comprendre, s'efforcent de découvrir le pourquoi des événements. Et dans ce sens là, la moyenne relativement élevée que nous observons dans le

tableau 18 est justifiable et en concordance avec ce que peut nous apporter la théorie.

De plus, il appert que la dispersion des scores autour de la moyenne, représentée par l'écart - type (S - 4.65), est relativement peu étendue. Puisque, dans la distribution de la courbe normale, environ 68% des scores se situent autour de la moyenne à plus ou moins un écart - type, et dans ce cas-ci de façon relativement concentrée autour de la moyenne, nous pouvons donc considérer que les résultats recueillis par l'épreuve motivation, "Mes goûts et mes intérêts", démontrent une certaine homogénéité quant aux résultats obtenus.

Nous nous permettons ce recours à la distribution de la courbe normale, d'une part, en fonction de la taille de l'échantillon (N = 261) et de la composition géographique et socio-culturelle de notre échantillon et, d'autre part, suite à l'observation des mesures de tendance centrale et de dispersion calculées à partir des résultats obtenus. Ces derniers, s'inscrivant bien, de façon générale et globale, dans la conception de la motivation de Nuttin, et dans celle des attributions causales de Weiner, et puisqu'aucune étude de ce type n'a été effectuée à ce jour, nous permettent de supposer, sous toute réserve, que l'allure générale de la courbe de distribution obtenue, ne devrait pas s'écarter de façon marquée de celle qui pourrait être observée, au hasard, dans la population. Loin d'être une affirmation, nous désirons, par cette remarque, postuler la normalité de la distribution et le recours aux différentes techniques statistiques courantes.

Si nous observons, au tableau 18, les données différenciées des troisièmes et cinquièmes années, nous constatons une petite différence dans les moyennes obtenues par les deux groupes, la troisième année (M = 47.42) tendant à présenter une moyenne des scores sensiblement plus petite que celle de la cinquième (M = 49.15) de 1.73 points. Par contre, l'observation des écarts - types des deux groupes tend à dégager une concentration des résultats presqu'identique pour les troisièmes (S = 4.43) et les cinquièmes (S = 4.73). Afin d'évaluer dans quelle mesure ces différences observées sont dues au hasard ou non, nous avons eu recours au test de signification du rapport "F" de Fisher - Snedecor pour comparer les variances indépendantes des deux groupes (Dayhaw, 1979, p. 369). Aucune différence ($F = 1.14 < 1.96$) statistiquement significative au seuil de probabilité de $p = .05$ n'a pu être observée entre les variances des deux groupes.

Dans un second temps, "supposant l'égalité des variances des deux populations égales", nous avons éprouvé l'hypothèse de l'égalité entre ces deux moyennes indépendantes, par l'utilisation de la technique "t" (Dayhaw, 1979, p. 359).

Au terme de cette procédure, il appert ($t = 3.03 > 2.57$) qu'il existe une différence, statistiquement significative, entre les moyennes des deux groupes, au seuil de probabilité de $p = .01$. Cette indication statistique porte à réfléchir, car il semble, effectivement, que la différence des moyennes observées entre les troisièmes et les cinquièmes années, ne soit pas due à une simple fluctuation d'échantillonnage, mais

bien à un ou plusieurs autres facteurs. De plus, si on se reporte au tableau 18, la très faible différence mathématique observée nous incite à reconnaître une augmentation, légère mais significative, de la moyenne des résultats en fonction de l'âge des sujets et ce, d'un point de vue statistique. Peut-on, dès lors en conclure que les dynamismes motivationnels, tels que conçus et présentés par Nuttin (1980 a, 1985) et Weiner (1980, 1984), soient des dimensions de la personne qui iraient en se développant avec l'âge? Il est sûrement prématuré d'oser avancer une telle hypothèse. Cependant, force nous est de constater, dans un premier temps, que parmi les processus sous-jacents aux dynamismes motivationnels, tels que développés par les théories tant de la motivation humaine que celle des attributions causales, les processus cognitifs en font partie. Or, dans ce domaine, de nombreuses recherches, dont celles entre autres de Piaget (1982), ont, en effet, mis en évidence la présence de différents stades de développement en fonction de l'âge. Il serait, donc, légitime d'être portés à croire que ces processus cognitifs soient, dans une certaine mesure, une des causes probables d'explication de cette augmentation des moyennes des résultats observée. Mais, il en est assurément d'autres, tels les processus affectifs, les expériences de succès et d'échecs antérieurs, les antécédants causaux, etc.

En conclusion, il ressort de cet examen des statistiques descriptives calculées sur la base des données recueillies, que les indices motivationnels, d'une part, et d'attributions causales, d'autre part, sont de l'ordre de 75% en général, avec toutefois une légère différence observée

à l'avantage des 5ème années.

Si on se réfère au barème de correction du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", nous avons indiqué que plus le score est élevé, plus il manifeste, pour la partie I de l'épreuve, la présence d'une motivation intrinsèque, telle que décrite par Nuttin, alors que, pour la seconde partie, un tel score est indicatif d'une tendance à effectuer des attributions causales selon les dimensions internes, stables et contrôlables. Par conséquent avec une moyenne des résultats de l'ordre de 75%, nous pouvons considérer qu'en général, les enfants de 3ème et 5ème années de notre échantillon présentent pour l'école une motivation intrinsèque marquée, et ont tendance à attribuer leurs succès et insuccès plus à des causes internes, stables et contrôlables. Par ailleurs, nous avons également pu observer que ces données n'entrent nullement en contradiction avec les théories présentées par Nuttin (1980 a, 1985) et Weiner (1980, 1984).

Par conséquent, en référence au contenu distinct de chaque partie et en se basant sur la médiane, nous pouvons observer que pour un peu plus de 50% des élèves de notre échantillon, il y a, entre eux et l'objet - but qu'est l'école, une relation qui est perçue et conçue comme requise et intrinsèquement personnelle. En effet, il apparaît que la source du dynamisme motivationnel se situe, de façon marquée, chez ces mêmes élèves, plutôt que dans une quelconque motivation extrinsèque. Il est clair, pour ces enfants, que s'ils et elles vont à l'école, c'est dans une certaine mesure pour eux-mêmes. Que ce soit pour apprendre des choses nouvelles ou un "métier", cette perspective intrinsèque se manifeste

par un intérêt pour le travail scolaire qui dénote des choix, une implication et un engagement personnel. De plus, il ressort que, d'une façon générale, ces enfants de 3ème et 5ème années démontrent une inclination positive pour la chose scolaire. Enfin, nous pouvons également constater que pour 34% de notre échantillon, cette motivation intrinsèque, tout en étant présente, apparaît comme nettement moins marquée, et qu'elle n'est pas évidente chez 16% des sujets.

Toutefois, avant de conclure avec la partie II du questionnaire concernant les attributions causales, il est intéressant de mentionner qu'un rapport de recherche récent (Gottfried, 1985) met également en évidence la présence marquée d'une motivation intrinsèque chez des élèves de la fin du cycle primaire et du début du secondaire. Bien que le cadre théorique duquel est issue cette conception de la motivation intrinsèque soit différent et ne s'inspire pas de la théorie de Nuttin, Gottfried (1985) démontre la présence de cette motivation dans une proportion d'environ 78%, ce qui s'apparente aux résultats que nous avons recueillis. Enfin, il est intéressant de souligner que dans les trois recherches rapportées par l'auteur, les résultats confirment l'hypothèse d'une relation positive et significative entre la motivation scolaire intrinsèque et l'achèvement scolaire, puisque environ 20% de la variance de cette dernière variable serait expliquée par la motivation scolaire intrinsèque.

En ce qui a trait à la seconde partie du questionnaire, nous pouvons observer que plus de 50% des élèves de notre échantillon ont recours pour expliquer les causes de leurs succès ou insuccès, aux dimensions

internes, stables et contrôlables. Autrement dit, ces enfants ont plus tendance à s'attribuer la cause de leurs réussites et échecs, c'est-à-dire en terme d'habiletés personnelles ou d'effort, en ayant que peu tendance à rejeter la faute sur les autres, ou en ne comptant que peu sur la chance ou le hasard.

Pour 39% de mes sujets, cette tendance attributionnelle tout en étant présente apparaît comme moins marquée, alors que 16% des sujets ont plutôt tendance à attribuer les causes de leurs succès et insuccès à des causes externes, instables et non contrôlables, c'est-à-dire difficulté de la tâche, l'effort des autres, la chance ou malchance...

5.3 Statistiques descriptives

Épreuves de perceptions: "Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Le tableau 19 a présente les statistiques descriptives calculées pour l'ensemble du groupe, et pour les deux sous-groupes de 3ème et 5ème année, aux questionnaires "Moi et mon père" et "Moi et ma mère". Rappelons que chacune des épreuves comprend 45 items dont le score maximum est de 225 points.

Nous observons que, pour l'ensemble du groupe, à l'épreuve "Moi et mon père", la moyenne des résultats obtenus (M = 162.19) correspond à un score moyen de 72%. Si l'on considère la médiane (Me = 163), on remarque une faible différence de .81 point par rapport à la moyenne. Cette très petite différence signifie qu'à peine un peu plus de 50% des scores sont supérieure à la moyenne, et que la distribution des scores présente une très légère asymétrie négative, de fait, la mesure de la dissymétrie (SK) est de -0.69. De plus, en considérant la dispersion des mesures autour de la moyenne, à partir de l'écart - type calculée (S = 14.71), nous constatons qu'elle est relativement peu étendue. Ce qui nous permet de déduire, en ayant recoum à la distribution normale, que 68% des scorur obtenus se situent à plus ou moins un écart - type autour de la moyenne, et se cristallisent donc dans l'intervalle de 147.48 à 176.90.

Ainsi, des mesures de tendance centrale et de dispersion pour l'ensemble du groupe à l'épreuve perception du père, il se dégage une certaine homogénéité dans les résultats obtenus.

Tableau 19 a

"Moi et mon père" et "Moi et ma mère"

Mesures de tendance centrale et de dispersion

pour l'ensemble du groupe et pour les

sous-groupe de 3ème année et 5ème année

	N	N. items	M	Md	S	S^2
Perception du père						
Ensemble du groupe	242	45	162.19	163	14.71	216.41
3ème année	121	45	160.90	163	14.79	218.76
5ème année	121	45	163.49	165	14.58	212.50
Perception de la mère						
Ensemble du groupe	250	45	158.27	159	14.48	209.73
3ème année	131	45	156.35	158	14.61	213.46
5ème année	119	45	160.39	161	14.10	198.80

Considérons, maintenant, les mêmes mesures pour l'ensemble du groupe au questionnaire "Moi et ma mère". Nous observons (tableau 19 a) que la moyenne des résultats obtenus (M = 158.27) correspond à un score moyen de 70%. Si l'on réfère à la médiane (Me = 159), on observe une petite différence de .73 point par rapport à la moyenne. Dans cette épreuve, comme dans la précédente, à peine plus de 50% des résultats sont supérieure à la moyenne, et la distribution des scores présente également

une faible asymétrie négative, dont la mesure précise est de -0.72.

Par ailleurs, on observe (tableau 19 a) que la dispersion des scores autour de la moyenne, calculée à partir de l'écart - type (S = 14.48), est également peu étendue. Ainsi, on peut considérer qu'approximativement 68% des scores obtenus se situent à plus ou moins un écart - type autour de la moyenne, c'est-à-dire dans l'intervalle de 143.79 à 172.75.

Pour l'ensemble du groupe à cette épreuve, il apparaît également une certaine homogénéité dans les résultats obtenus. Observons, toutefois, que pour les deux questionnaires (père - mère), la dispersion des scores présente une concentration semblable autour des moyennes obtenues.

À la lumière, des données obtenues pour l'ensemble du groupe, nous retenons, dans un premier temps, que pour les deux épreuves, les résultats moyens sont de l'ordre de 72% pour celle en relation avec le père, et de 70% pour celle en relation avec la mère. Afin de comprendre ce pourcentage, rappelons le barème de correction des instruments, qui précise que plus un score est élevé, plus il nous donne une indication d'une perception positive de la part de l'enfant à l'égard du père ou de la mère. Et qu'à l'inverse, plus un score est faible, plus il sera indicatif d'une perception négative de la part de l'enfant vis-à-vis des parents. Dans ce sens, nous pourrions dire que plus un score se situe aux environs de 50%, plus il sera indicatif d'une perception plus partagée de la part de l'enfant. Ainsi, nous devons nous situer dans cette perspective, et constater que les résultats moyens sont élevés et, par conséquent, indicatifs d'une perception positive de la part de l'enfant, dans une proportion

de 72% pour le père, et de 70% pour la mère.

Dans un deuxième temps, nous remarquons que les résultats sont, en général, sensiblement supérieurs dans le cas des perceptions du père. Pour vérifier si statistiquement cette différence est significative, nous avons eu recours au test "F" de Fisher - Snedecor pour juger de l'équivalence des deux variances. Il apparaît, au seuil de probabilité de $p = .01$, que le "F" obtenu ($F = 1.03$) est strictement plus petit que le "F" théorique ($F = 1.53$); nous acceptons donc l'hypothèse que les deux variances sont égales. Ceci étant, nous avons utilisé le test "t" de signification pour comparer les deux moyennes. Au seuil de probabilité de $p = .01$, il ressort que le "t" observé ($t = 2.99$) est strictement plus grand que le "t" théorique ($t = 2.57$). Il existe donc une différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues, au seuil de probabilité de $p = .01$. Par conséquent, on pourrait avancer que, pour les sujets de notre échantillon, les perceptions qu'ils ont de leur père est plus positive que celle qu'ils ont de leur mère. Cependant, il convient, auparavant, d'analyser les données obtenues pour les sous-groupes de 3ème et 5ème année, afin de discuter de façon plus précise de cette différence.

Nous pouvons observer, au tableau 19 a, que les moyennes pour les 3ème années à l'épreuve "Moi et mon père" ($M = 160.90$) et à l'épreuve "Moi et ma mère" ($M = 156.35$) sont relativement élevées, par rapport au score maximum de 225. De plus, elles correspondent à un résultat moyen de 72% dans le premier cas, et de 69% dans le second. Nous remarquons, également, que la distribution des scores adopte les mêmes caractéristiques que celles dégagées pour l'ensemble du groupe aux deux épreuves.

Quant aux écarts - types (S = 14.79 à l'épreuve - père; S = 14.61 à l'épreuve - mère), ils sont relativement petits et signifient, donc, que la dispersion des scores autour de la moyenne est peu étendue. Ici, comme pour l'ensemble du groupe, on peut présumer que 68% des résultats obtenus se concentrent dans l'intervalle allant 146.11 à 175.69 pour l'épreuve - père et de 141.74 à 170.96 pour l'épreuve - mère.

En poursuivant avec les données obtenues pour le deuxième sous-groupe, nous observons (tableau 19 a) qu'en 5ème année, la moyenne des résultats (M = 163.49) à l'épreuve - père et celle à l'épreuve - mère (M = 160.39) atteignent des scores relativement élevés, et semblent légèrement supérieurs aux résultats moyens observés en 3ème année. On peut souligner, de fait, que le score moyen pour les 5ème années est de 73% à l'épreuve - père, et de 71% à l'épreuve - mère. On constate, également, qu'un peu plus de 50% des scores sont, pour les deux épreuves, supérieurs aux moyennes, et présentent donc une distribution des résultats presque identiques à celles observées avec le sous-groupe de 3ème année.

Par ailleurs, les écart - types obtenus, (S = 14.58 pour l'épreuve - père; S = 14.10 pour l'épreuve - mère), étant relativement petits, la dispersion des scores autour de la moyenne est relativement peu étendue. Nous pouvons croire, ainsi, que 68% des résultats se cristallisent autour de la moyenne dans l'intervalle de 148.91 à 178.07 pour l'épreuve - père et 146.29 à 174.49 pour l'épreuve - mère. Notons que, de cette observation sur l'étendue des scores, il se dégage une concentration des résultats, à peine plus prononcée dans le cas de l'épreuve - mère.

au terme de la description statistique des résultats obtenus, nous sommes, maintenant, en mesure de constater que, pour les deux sous-groupes, les données présentent des similitudes quant aux moyennes des résultats élevés, et aux écarts - types peu étendus. Cependant, nous relevons, aussi, certaines différences en comparant, d'une part, les résultats obtenus par un sous-groupe aux deux épreuves et, d'autre part, ceux obtenus par les deux sous-groupes à une même épreuve. Il convient de vérifier, en premier, si les résultats obtenus par les 3ème années aux deux épreuves père et mère, présentent une différence statistiquement significative. Il apparaît, dans le cas des variances, qu'au seuil de probabilité de p = .01, le "F" obtenu (F = 1.02) est strictement plus petit que le "F" théorique, donc, nous acceptons l'hypothèse que les deux variances sont égales. Quant à la comparaison des deux moyennes, au seuil de probabilité de p = .05, nous obtenons un "t" (t = 2.45) qui est strictement plus grand que le "t" théorique (t = 1.96). Par conséquent, il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues par les 3ème années, aux épreuves père et mère.

Une vérification semblable, effectuée à partir des résultats obtenus aux deux épreuves pour le sous-groupe des 5ème années, nous amène à constater qu'il n'existe pas de différence statistiquement signif[illegible]atives, entre les moyennes pour ce sous-groupe, au seuil de probabilité de p = .05. En résumé, il ressort de cet examen, que les perceptions affectivo - cognitives que l'élève de 3ème année a de sa mère, sont différentes de celles qu'il a de son père, et que cette différence se traduit par une perception plus positive des comportements du père à son égard. Alors qu'en

5ème année, cette différence perceptuelle, entre les deux parents, ne semble pas présente. Considérant, maintenant, si cette différence dans les perceptions du père et de la mère se maintient, si l'on compare les résultats obtenus par les deux sous-groupes à une même épreuve. Nous observons, suite à nos calculs, que pour l'épreuve - père, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes obtenues par les 3ème et les 5ème années et ceci, au seuil de probabilité de p = .05. Par contre, pour l'épreuve - mère, la comparaison des deux moyennes (3ème et 5ème année), effectuée à partir du test de signification "t" de Student, nous indique un "t" (t = 2.22) strictement plus grand que le "t" théorique (t = 1.96), au seuil de probabilité de p = .05. Ce qui signifie que, statistiquement, il y a une différence significative entre les moyennes des deux sous-groupes à cette épreuve.

En d'autres termes, il apparait que les perceptions affectivo - cognitives qu'a l'enfant de 3ème et de 5ème année, présentent le même degré d'acceptation à l'égard du père, ce qui n'exclut pas le fait, qu'elles peuvent se nuancer quant aux cibles perceptuelles spécifiques, à savoir les comportements d'affection, de punition et d'exigence. Cependant, nous n'aborderons pas cet aspect dans le cadre de cette démarche.

Si l'on considère, maintenant, les perceptions affectivo - cognitives que l'enfant a de sa mère, nous observons qu'il y a une variation dans le degré d'acceptation des comportements de la mère, selon que l'enfant soit en 3ème année ou en 5ème année, et qu'elles se traduisent par des perceptions affectivo - cognitives plus positives dans le cas des enfants de 5ème année que ceux de 3ème année.

Donc, globalement, il se dégage de cette analyse que les perceptions que les enfants de 3ème et de 5ème année ont de leurs parents sont généralement positives. Que, dans l'ensemble, le père est perçu plus positivement que la mère, en particulier par les enfants de 3ème année. Précisons que l'interprétation de ces observations ne saurait aller au delà des limites de considérations globales, du fait que nous n'examinerons pas, dans le cadre de cette démarche, les facteurs plus spécifiques qui composent les épreuves en question, et qui pourraient, dans une certaine mesure, identifier une ou des cibles perceptuelles tant chez le père que chez la mère, pour expliquer les quelques variations que l'on observe.

Toutefois, à l'intérieur de ces limites, certains éléments peuvent être dégagés. Nous savons, de par la littérature, que les interactions familiales sont complexes. Plusieurs facteurs, inhérents à la famille, se combinent et ont un jeu d'influence à divers niveaux, au sein des réseaux d'interaction parents - enfants.

Cependant, il se dégage des recherches dans le domaine des perceptions que l'enfant a des attitudes parentales, l'importance de l'âge de l'enfant, comme facteur possible à la base des explications des variations perceptuelles observées en regard de certaines attitudes parentales. En d'autres mots, l'enfant en vieillissant développe une perception de l'autre qui le distingue de lui. Ainsi les variations que l'on observe dans nos résultats de 3ème en 5ème année, pourraient s'expliquer par la différence d'âge, et les caractéristiques développementales particulières qui y sont attachées. Mais, ceci n'explique pas les différences que l'on observe au niveau des perceptions que l'enfant a de sa mère par rapport

au père. Plusieurs hypothèses peuvent être émises, comme les transformations des comportements de la mère à l'égard de son enfant du premier cycle du primaire à celui du deuxième cycle, ou encore une présence différente selon le niveau scolaire de l'enfant. On peut également se demander si l'implication de la mère en regard du vécu scolaire de son enfant n'est pas plus grande que celle du père? Finalement, il y a également, comme le souligne la littérature, l'influence des pairs qui joue, certes, un rôle important.

En conclusion, pour les sujets de notre échantillon, nous observons que les enfants de 3ème et 5ème année portent un jugement perceptif sur les parents qui est favorable, donc il y a plus d'acceptation que de rejet des comportements perçus. Toutefois, nous nous situons dans une observation globale et, par conséquent, cela ne signifie pas que toutes les attitudes parentales, du moins celles retenues dans les questionnaires, obtiennent approximativement le même niveau d'acceptation de la part de l'enfant de 3ème ou de 5ème année.

5.4 Statistiques descriptives

Épreuves de perceptions: "Moi et mon frère/ma soeur"

Le tableau 19 b présente les statistiques descriptives calculées pour l'ensemble du groupe et pour les deux sous-groupes de 3ème et 5ème année, aux épreuves "Moi et mon frère" et "Moi et ma soeur", dont les données ont été regroupées pour dégager une vue d'ensemble des perceptions de la fratrie. Rappelons que l'épreuve (frère ou soeur) comprend 38 items dont le score maximum est de 190 points.

Nous observons au tableau 19 b que pour l'ensemble du groupe la moyenne des résultats obtenus à l'épreuve - fratrie (M = 136) correspond à un score moyen de 72%. Si l'on considère la médiane (Me = 137.5), on s'aperçoit d'une petite différence de 1.5 point par rapport à la moyenne. Ce qui signifie qu'un peu plus de 50% des scores sont supérieurs à la moyenne et que la distribution de ceux-ci présente donc une légère asymétrie négative (Sk = -0.41)

Si l'on considère l'écart - type pour l'ensemble du groupe (S = 19.93), nous pouvons observer que la dispersion des scores autour de la moyenne est peu étendue; dès lors nous pouvons croire qu'approximativement 68% des résultats se situent à plus ou moins un écart - type autour de la moyenne, ou encore dans l'intervalle de 116.07 à 155.93.

Nous constatons que les résultats obtenus pour cet épreuve présente pour l'ensemble du groupe, une certaine homogénéité.

Pour le sous-groupe de 3ème année, nous observons une moyenne des scores de 135.72 qui correspond à un résultat moyen de 71%. La médiane

Tableau 19 b

"Moi et mon frère/ma soeur"

Mesures de tendance centrale et de dispersion

pour l'ensemble des groupes et pour les

sous-groupes de 3ème année et 5ème année

	N	N items	M	Md	S	S^2
Ensemble du groupe	222	38	136	137.5	19.93	397.29
3ème année	144	38	135.72	136	20.64	426.15
5ème année	108	38	136.32	138.5	19.24	370.35

(Me = 136) nous indique qu'à peine un peu plus de 50% des scores sont supérieure à la moyenne. Notons que la différence est minime (.28 points), ce qui représente une distribution des résultats presque normale, la dyssymétrie étant de -0.38.

La distribution des scores autour de la moyenne, calculée à partir de l'écart - type (S = 20.64), présente une étendue à peu près semblable à celle observée pour l'ensemble du groupe. Ainsi, on pourrait s'attendre à ce qu'approximativement 68% des résultats se distribuent à plus ou moins un écart - type autour de la moyenne, c'est-à-dire dans l'intervalle allant de 115.08 à 156.36.

Quant aux résultats obtenus pour le sous-groupe de 5ème année, au tableau 19 b, on note une moyenne (M = 136.32) des scores qui équivaut à un résultat moyen de 72%. La médiane (M = 138.5) nous indique une différence

de 2.18 points avec la moyenne. Ainsi, un peu plus de 50% des scores sont supérieurs à la moyenne et la distribution de ceux-ci présente une légère asymétrie négative (Sk = -0.45).

Si l'on considère la dispersion des scores autour de la moyenne, l'écart - type (S = 19.24) observé nous permet de dire qu'elle est relativement peu étendue. Nous pouvons également croire que, dans ce cas-ci, à peu près 68% des résultats se cristallisent à plus ou moins un écart - type autour de la moyenne, ou encore dans l'intervalle de 117.08 à 155.56.

Il apparait donc, tant pour les 3ème que pour les 5ème années, une certaine homogénéité dans les résultats obtenus ainsi qu'une similitude dans la comparaison de ceux-ci.

Considérons, dans un premier temps, les résultats moyens obtenus, ils sont de l'ordre de 71% et 72%. En référence au barème de correction, nous savons qu'un score élevé est significatif d'une perception positive de la part de l'enfant, vis-à-vis de son frère ou sa soeur. D'autre part, un score qui se situerait aux environs de 50%, serait indicatif d'une perception partagée chez l'enfant. Ainsi, en ce qui concerne les résultats moyens, nous pouvons dire qu'ils sont élevés, donc, les perceptions affective - cognitives, que les enfants de 3ème et de 5ème année ont de leur frère ou leur soeur, sont positives.

Cependant, nous avons voulu vérifier s'il y avait une différence statistiquement significative, au niveau des résultats obtenus. La comparaison des variances obtenues pour les sous-groupes 3ème et 5ème année, via le test "F" de Fisher - Snedecor, nous permet d'accepter l'hypothèse nulle,

donc, qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les variances des deux sous-groupes et ceci, au seuil de probabilité de p = .01. Par la suite, le recours au test "t" de Student, pour la comparaison des deux moyennes obtenues, nous indique un 't" (t = 0.22) strictement plus petit que le "t" théorique (t = 2.617), au seuil de probabilité de p = .01. Nous concluons donc qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les moyennes.

Ainsi, l'analyse de ces données nous conduit à l'observation suivante: globalement les enfants de 3ème et 5ème année, de notre échantillon, ont des perceptions affectivo - cognitives de leur frère ou soeur qui sont relativement positives. Cette observation rejoint, en partie, les constatations de Furman et Buhrmester (1985), qui soulignent que 89% des sujets de leur échantillon (5ème et 6ème année) estiment avoir une bonne relation avec leur fratrie. Finalement, soulignons que nos observations restent globales, et qu'une analyse plus détaillée au niveau des cibles perceptuelles de la fratrie serait nécessaire.

En conclusion, nous voici au terme du chapitre abordant l'analyse des statistiques descriptives des données recueillies. Avant de poursuivre, avec les corrélations obtenues entre la motivation et les perceptions affectivo - cognitives, que l'enfant a de sa famille, rappelons brièvement les principales observations effectuées.

Pour la variable motivation, il ressort que pour l'ensemble de l'échantillon, les sujets ont une tendance motivationnelle intrinsèque relativement élevée pour le domaine scolaire et une tendance à attribuer les

causes des événements à des dimensions internes, stables et/ou contrôlables. De plus, nous observons que cette tendance est légèrement plus marquée en 5ème année, par une différence statistiquement significative au seuil de probabilité de p = .01.

Quant aux perceptions affective - cognitives du père et de la mère, nous notons qu'elles sont généralement positives, tant pour le père que pour la mère et ceci, pour l'ensemble des sujets de notre échantillon. Nous observons cependant, une différence statistiquement significative, au seuil de probabilité de p = .05, quant aux perceptions que l'enfant de 3ème année a de sa mère, qui semblent légèrement moins favorables que celles des enfants de 5ème année.

Finalement, pour les perceptions affective - cognitives de la fratrie, l'ensemble des sujets concernés ont une tendance à avoir des perceptions positives de leur frère ou de leur soeur.

5.5 Corrélations entre les variables

Perceptions que l'enfant a de son père et sa motivation

Le tableau 20 a présente les coefficients de corrélation de Pearson, leurs niveaux de signification et le pourcentage de covariation entre les questionnaires "Moi et mon père" et "Mes goûts et intérêts" (partie I, partie II et total).

Nous nous proposons de décrire, d'analyser et par la suite d'interpréter les diverses corrélations obtenues, en considérant d'abord l'ensemble du groupe, puis celles obtenues en fonction de l'Age, du sexe et du statut civil de la famille. Ainsi, pour l'ensemble du groupe (N = 240), nous observons, au tableau 20 a, que le coefficient de corrélation calculée entre les résultats obtenus aux deux variables est de .18, significatif à p = .01, et dans ce cas, la covariation est de l'ordre de 3%. Si par ailleurs, nous considérons les relations en regard de chaque sous partie de l'épreuve Motivation, pour la partie I de l'épreuve, le tableau 20 a nous indique, pour l'ensemble du groupe, un coefficient de corrélation de .22, significatif à p = .001, et dont la covariation est de 5%. Quant à la partie II de l'épreuve, nous observons que le coefficient de corrélation n'est pas significatif. Remarquons que la relation entre les deux variables s'établit spécifiquement au niveau de la partie I du questionnaire Motivation. Nous savons que cette partie fait référence à la théorie de Nuttin, alors que la seconde fait référence aux conceptions de Weiner.

En somme, si la relation est expliquée, dans une proportion de 3%, avec le total de l'épreuve, elle se situe essentiellement avec la partie I

Tableau 20 a

"Moi et mon père" et "Mes goûts et mes intérêts"

Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification

et pourcentage de covariation

Perception du père		Motivation partie I	Motivation partie II	Motivation total
Ensemble du groupe	r	.22***	.04 NS	.18**
N = 240	% cov.	5	>1	3
3ème année	r	.33***	.07 NS	.12 NS
N = 121	% cov.	11	>1	1
5ème année	r	.10 NS	-.01 NS	.09 NS
N = 119	% cov.	1	>1	>1
Filles	r	.10 NS	.04 NS	.09 NS
N = 126	% cov.	1	>1	>1
Garçons	r	.36***	.05 NS	.29**
N = 116	% cov.	13	>1	8
Familles nucléaires	r	.31***	.09 NS	.28***
N = 168	% cov.	10	>1	8
Familles monopar.	r	.12 NS	-.11 NS	.03 NS
N = 58	% cov.	1	1	>1

Niveau de signification

* = p .05
** = p .01
*** = p .001
NS = non significatif

du questionnaire, où on retrouve 5% de facteurs communs, ce qui est très faible. Considérons, maintenant, les données obtenues pour les différents sous-groupes en vue de préciser cette relation. Le tableau 20 a nous indique que, pour les 3ème années (N = 121), les coefficients de corrélations ne sont pas significatifs entre les perceptions du père et le total de l'épreuve Motivation, d'une part, et de la partie II de cette épreuve, d'autre part. Par contre, avec la partie I de l'épreuve Motivation, nous observons une corrélation de .33, significative à p = .001, qui, de fait, présente une covariation de 11% entre les deux variables. Quant aux 5ème années (N = 119), aucune des corrélations ne sont significatives. Des données qui se dégagent pour ces deux sous-groupes, selon l'âge, il apparait que dans une proportion, peu élevée (11%), il y a une covariation entre les perceptions affective - cognitives qu'a l'élève de 3ème année du primaire de son père et sa motivation au niveau scolaire, motivation conçue selon Nuttin.

Par ailleurs, pour les sous-groupes établis en fonction du sexe, au tableau 20 a, nous constatons que les corrélations ne sont pas significatives entre les variables, pour le groupe des filles (N = 126). Mais pour le groupe des garçons (N = 116), on observe une corrélation de .29, significative à p = .01, entre les perceptions du père et le total de l'épreuve Motivation. De plus, on remarque, que c'est avec la partie I de cette épreuve que s'établit essentiellement cette relation, ce qui, avec un r de .36, significatif à p = .001, nous donne une covariation possible de l'ordre de 13%.

Ainsi, pour les sous-groupes établis en fonction du sexe, nous constatons que, dans une proportion de 13%, il y a une covariation entre les perceptions affective - cognitives qu'a l'élève masculin de son père et sa motivation au niveau scolaire, motivation conçue selon Nuttin. Finalement, des données recueillies en fonction du statut civil de la famille, il ne se dégage, pour les élèves vivant dans une famille monoparentale (N = 58), aucunes corrélations significatives entre les deux variables. Cependant, ce n'est pas le cas pour les enfants vivant dans une famille nucléaire, où on observe, au tableau 20 a, une corrélation de .28 significative à p = .001 entre les deux variables. Toutefois, nous constatons que c'est également, avec la partie I du questionnaire Motivation, que cette relation s'établit. Le coefficient de corrélation est de .31, significatif à p = .001, ce qui présente une covariation possible de 10% entre les deux dimensions.

Dès lors, il se dégage, pour ces sous-groupes établis en fonction du statut civil de la famille, que dans une proportion d'environ 10%, il existe une covariation entre les perceptions qu'a l'élève, d'une famille nucléaire, de son père, et sa motivation au niveau scolaire, motivation telle que conçue par Nuttin.

En résumé, il ressort de cette analyse que nous n'observons aucune corrélation significative entre les perceptions du père et la motivation conçue selon Weiner, et opérationnalisée dans le questionnaire "Mes goûts et mes intérêts". De plus, que les relations obtenues se situent particulièrement entre les perceptions du père et la partie I du questionnaire Motivation. Plus spécifiquement, on remarque qu'il s'établit dans

des proportions faibles de 10% à 13%, une covariation entre les perceptions que l'élève masculin, l'élève de 3ème année et l'élève vivant dans une famille nucléaire, a de son père, et sa motivation (selon Nuttin) au niveau scolaire.

Soulignons, que nous n'avons aucun point de comparaison, du moins à notre connaissance, pour confronter ces résultats. Toutefois, nous pouvons observer que les données obtenues pour l'ensemble du groupe ne nous permettent pas de confirmer notre hypothèse. En effet, l'existence de seulement 3% de facteurs commune entre les deux variables, signifie que, dans une proportion de 97%, d'autres facteurs entrent en ligne de compte. Autrement dit, la communauté de facteurs qui unissent les deux variables est si minime, que nous pouvons difficilement en tenir compte. Cependant, si cette constatation se dégage pour l'ensemble du groupe et à l'ensemble du questionnaire, il convient de la nuancer en référant aux résultats obtenus à la partie I du questionnaire. Nous avons constaté que pour certains sous-groupes (3ème année, garçons, familles nucléaires) les perceptions affective - cognitives que l'enfant a de son père en regard de sa motivation au niveau scolaire (selon Nuttin), présentent de 10% à 13% de facteurs communs, selon le sous-groupe; alors qu'il ne se dégage presque aucune covariation commune entre les variables pour les sous-groupes de 5ème année, des filles et pour les enfants de familles monoparentales. Ces différences ne nous permettent toutefois pas, dans ce cas, de confirmer notre hypothèse, étant donné le faible pourcentage de communauté de facteurs entre les deux variables; sachant que d'autres facteurs jouent dans une proportion de 90% à 87%. Cependant,

ces différences soulèvent certaines questions; dans le cas des garçons, pour qui la corrélation obtenue est la plus élevée, on peut se demander si le père occupe un rôle plus important aux yeux des garçons qu'aux yeux des filles? Ou encore que pour les filles, comparativement aux garçons, cette cible perceptuelle n'a pas la même influence? Si l'on compare les résultats entre les 3ème et 5ème années, y a-t-il lieu de croire que le père est davantage présent auprès de l'enfant plus jeune ou que sa présence est différente selon l'âge de celui-ci? Finalement, la différence observée entre les deux sous-groupes établis en fonction du statut civil de la famille, pourrait s'expliquer par le nombre plus grand de famille monoparentale où l'enfant vit avec sa mère plutôt qu'avec son père, donc que les perceptions que l'enfant a de son père occupent effectivement peu de place, du moins dans la routine de tous les jours.

En fait, si l'on revient à l'ensemble du groupe et du résultat obtenu avec la partie I du questionnaire, le 5% de facteurs communs entre les deux variables, est très faible, car ceci reviendrait à dire que pour 95%, il y a d'autres facteurs qui interfèrent dans ce cas-ci. On peut se demander alors, si les perceptions que l'enfant a de son père et ceci en regard de sa motivation (partie 1) présentent une cible perceptuelle importante dans ce contexte de dynamisme motivationnel? Même si nous observons des corrélations sensiblement plus élevées pour certains sous-groupes, il reste, néanmoins, qu'elles sont très petites.

Cependant avant de poursuivre sur les conclusions que nous pourrions en tirer, il convient de considérer les résultats obtenus avec le questionnaire - mère.

Perceptions que l'enfant a de sa mère et sa motivation

Le tableau 20 b présente les coefficients de corrélation de Pearson, leurs niveaux de signification, et le pourcentage de covariation entre les questionnaires "Moi et ma mère" et "Mes goûts et mes intérêts" (partie I, partie II et total). Comme pour la partie précédente, nous nous proposons d'adopter la même démarche, quant à la présentation des résultats obtenus.

Nous observons, au tableau 20 b, que pour l'ensemble du groupe (N = 250), le coefficient de corrélation calculée, entre les résultats obtenus aux deux questionnaires, est de .31, significatif au seuil de probabilité de p = .001, et dont la covariation est de 10%. De façon plus spécifique, on observe que, pour la partie I de l'épreuve Motivation, la corrélation est de .26, significative à p = .001, et pour la partie II de cette épreuve, elle est de .20, significative à p = .01. C'est-à-dire, que dans le cas des perceptions en regard de la mère, nous constatons une légère prédominance de la relation avec la partie I de l'épreuve par rapport à la seconde partie. On observe, de fait, 7% de covariation entre les variables avec la partie I, alors qu'elle est de 4% avec la partie II. Dans les deux cas, le pourcentage est relativement négligeable, par contre, il acquiert une certaine consistance au niveau de l'ensemble de l'épreuve Motivation. Ainsi, il apparaît que, dans une proportion de 10%, il s'établit une covariation entre les perceptions affective - cognitives que l'élève du primaire a de sa mère, et sa motivation scolaire.

Tableau 20 b

"Moi et ma mère" et "Mes goûts et intérêts"

Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification et pourcentage de covariation

Perception de la mère		Motivation partie I	Motivation partie II	Motivation total
Ensemble du groupe N = 250	r	.26***	.20**	.31***
	% cov.	7	4	10
3ème année N = 131	r	.30***	.19*	.32***
	% cov.	9	4	10
5ème année N = 117	r	.19*	.19*	.25**
	% cov.	4	4	6
Filles N = 125	r	.21*	.19*	.25**
	% cov.	4	4	6
Garçons N = 123	r	.35***	.23**	.39***
	% cov.	12	5	13
FAmilles nucléaires N = 168	r	.32***	.19*	.36***
	% cov.	10	4	13
Familles monopar. N = 65	r	.07 NS	.13 NS	.11 NS
	% cov.	>1	1	1

Niveau de signification

* = p .05
** = p .01
*** = p .001
NS = non significatif

Poursuivons en considérant les données obtenues pour les différents sous-groupes, en vue de spécifier cette observation.

Pour les deux sous-groupes établis en fonction de l'âge, on observe, au tableau 20 b, que le coefficient de corrélation pour le sous-groupe de 3ème année (N = 131) est de .31, significatif à p = .001, la covariation étant de l'ordre de 10%. Pour chaque partie de l'épreuve Motivation, ils sont de .30, significatif à p = .001, pour la partie I et de .19, significatif à p = .05, pour la partie II. Les covariations étant respectivement de 9% et 4%.

Quant au sous-groupe de 5ème année (N = 117), nous observons, entre les perceptions et la motivation (total), une corrélation de .25, significative au seuil de probabilité de p = .01, la covariation étant de 6% dans ce cas. Pour les deux parties distinctes du questionnaire, nous remarquons, une similitude dans les corrélations obtenues entre les variables.

Ainsi, pour les deux sous-groupes, 3ème et 5ème année, nous constatons qu'il s'établit une relation entre les perceptions affective - cognitives que l'élève a de sa mère et sa motivation au niveau scolaire. Cependant cette relation est sensiblement plus prononcée pour les élèves de 3ème année du primaire. Considérons les sous-groupes établis en fonction du sexe. Le tableau 20 b indique, dans le cas des filles (N = 125), une corrélation de .25, significative à p = .01, entre les perceptions et la motivation (total). Nous observons, également, que pour ce sous-groupe, les corrélations obtenues, pour chaque partie de l'épreuve, sont respectivement de .21 (partie I) et .19 (partie II), significatives toutes

les deux à p = .05.

Remarquons, toutefois, que les pourcentages de covariation entre les deux variables, dans ce cas, sont relativement négligeables, car ils n'expliquent, tout au plus, qu'entre 4% et 6% de la variance des résultats. Quant au sous-groupe des garçons (N = 123), nous observons que la corrélation au total entre les deux variables est de .39, significative à p = .001. Notons que, dans ce cas-ci, la covariation est de l'ordre de 15%. Si, par ailleurs, on considère chaque partie de l'épreuve, nous observons que la corrélation est de .35, significative à p = .001, avec la première partie, et de .23, significative à p = .01, avec la seconde. Le pourcentage de covariation est nettement plus grand pour la partie I (12%) comparativement à la partie II (5%).

Il apparaît, donc, que tant pour les filles que les garçons, il s'établit une relation entre les perceptions affectivo - cognitives qu'ils ont de leur mère, et leur motivation au niveau scolaire; cependant, cette relation se dégage comme étant plus forte dans le cas des garçons, et plus spécifiquement avec la partie I de l'épreuve motivation.

Enfin, pour le sous-groupe établi en fonction du statut familial de leurs parents, au tableau 20 b, on observe aucune corrélation significative en ce qui concerne les enfants vivant dans une famille monoparentale (N = 65). Par contre, pour les enfants de l'autre groupe (N = 168), la corrélation entre les variables est de .36, significative à p = .001, avec une covariation de 13%. De façon plus spécifique, on constate que la corrélation, avec la partie I du questionnaire, est de .32, significative

à p = .001, et celle avec la partie II, de .19, significative à p = .05.

Ainsi, il se dégage des résultats, pour ces sous-groupes, qu'il existe une relation, expliquée dans une proportion de 13%, entre les perceptions que les enfants de familles nucléaires ont de leur mère et leur motivation au niveau scolaire.

En résumé, il ressort globalement de cette analyse qu'il s'établit une relation, expliquée dans une proportion de 10% en moyenne, entre les perceptions affective - cognitives que l'élève du primaire a de sa mère, et sa motivation scolaire. Plus spécifiquement, que cette relation est plus prononcée auprès des garçons, des élèves de 3ème année et ceux vivant dans une famille nucléaire.

Par ailleurs, remarquons que, généralement, les coefficients de corrélations obtenus entre les deux variables sont légèrement supérieurs pour la partie I de l'épreuve par rapport à la seconde partie.

Ici, comme dans le cas des perceptions que l'enfant a de son père et sa motivation, nous n'avons aucun point de comparaison, à notre connaissance, pour confronter les résultats obtenus.

Toutefois, nous constatons que les résultats obtenus, dans ce cas-ci, vont dans le sens de notre hypothèse, mais les diverses corrélations obtenues ne sont pas suffisamment élevées pour confirmer l'hypothèse. Nous avons souligné, l'existence de 10% de facteurs communs entre les deux variables, et ceci pour l'ensemble du groupe au total du questionnaire Motivation, ce qui indique par ailleurs la présence de 90% de

facteurs autres. Cette communauté de facteurs de l'ordre de 10% entre les perceptions affectivo - cognitives que l'enfant a de sa mère et sa motivation au niveau scolaire, représente une proportion intéressante, mais qu'on ne peut qualifier d'importante. En fait, globalement, si l'on compare les perceptions que l'enfant a de son père avec celles qu'il a de sa mère, et ceci par rapport à sa motivation, nous observons que celles qu'il a de sa mère sont, dans une proportion plus grande, en relation avec sa motivation. Ceci pourrait s'expliquer, dans une certaine mesure, par une présence, peut-être plus grande, de la mère auprès de l'enfant. Dans le sens où c'est plus fréquemment la mère que le père qui s'occupe du suivi scolaire de l'enfant.

Si l'on considère dans l'ensemble les résultats obtenus avec les différents sous-groupes, et en comparaison de ceux obtenus avec le père, nous remarquons que se sont les mêmes sous-groupes qui se distinguent de par les corrélations obtenues; c'est-à-dire, les 3ème années, les garçons et les familles nucléaires. Toutefois, les différences résident dans le fait que les corrélations, si elles sont à peu près semblables avec la partie I du questionnaire, sont systématiquement supérieures avec le total du questionnaire motivation. De plus, nous n'avons obtenu, dans le cas des perceptions du père, aucune corrélation significative avec la partie II du questionnaire, alors qu'ici nous constatons dans tous les cas, sauf pour le sous-groupe des familles monoparentales, des corrélations significatives avec cette partie II du questionnaire. Nous reconnaissons, toutefois, qu'elles sont très petites. Ainsi, donc, pour les enfants de 3ème année, pour les garçons et pour ceux qui vivent dans

une famille nucléaire, les perceptions affectivo - cognitives de la mère et la motivation au niveau scolaire présente selon le sous-groupe de 10% à 15% de facteurs communs. Ici, comme dans le cas du père, c'est avec le sous-groupe des garçons que nous obtenons la plus forte corrélation entre les deux variables, avec la différence, qu'elle est un peu plus grande dans le cas des perceptions de la mère. Cependant, même si nous observons 15% de facteurs communs entre les perceptions de la mère et la motivation (total) et ceci pour le sous-groupe des garçons, il reste néanmoins qu'il y a 85% d'autres facteurs qui entrent en ligne de compte.

Mais que signifie cette constatation? Y a-t-il lieu de croire que les garçons sont plus sensibles que les filles aux attitudes des parents à leur égard? Et plus particulièrement à ceux de la mère? Somme toute, nous convenons qu'il se dégage dans ce cas-ci, une indication intéressante qu'il convient d'investiguer plus profondément.

Quant aux résultats que l'on observe auprès des sous-groupes établis en fonction du statut familial, il se dégage une fois de plus que la mère comparativement au père, occupe une place relativement plus importante au sein des dynamismes motivationnels chez l'enfant, mais essentiellement dans le cas de famille nucléaire. De fait, les seules corrélations non significatives sont celles obtenues auprès des familles monoparentales. Comment expliquer ce fait? Si les perceptions affectivo - cognitives que l'enfant a de sa mère comparativement au père sont davantage en relation avec sa motivation (partie I, II et total), comment se fait-il alors que, dans le cas de familles monoparentales, généralement

composées autour de la mère, on ne retrouve pas la présence de cette cible perceptuelle? Nous ne pouvons que constater ce fait sans pouvoir toutefois l'expliquer. En guise de conclusion, nous dégageons de cette comparaison entre les questionnaires père et mère, une constance quant aux grandeurs des corrélations obtenues. En effet, nous observons que tout en allant dans le sens de notre hypothèse de recherche, elles ne nous fournissent pas les preuves nécessaires à la confirmation de celle-ci vu que nous relevons un grand nombre de corrélations non significatives ou faibles. Ceci nous invite à nous questionner sur l'instrument utilisé, qui somme toute, peut ne plus dépeindre de façon adéquate les attitudes ou comportements parentaux d'aujourd'hui; de fait ce questionnaire a été conçu au début des années 60. Par ailleurs, nous avions déjà pu relever, lors de l'analyse méthrologique, un certain nombre de difficultés avec certains items. Peut-être est-ce là une des sources d'explication des faibles corrélations obtenues?

Perceptions que l'enfant a de sa fratrie et sa motivation

Le tableau 20 c présente les coefficients de corrélation de Pearson, leurs niveaux de signification et le pourcentage de covariation entre les questionnaires "Moi et mon frère ou ma soeur" et "Mes goûts et mes intérêts" (partie I, partie II, total).

Adoptant la même procédure de présentation, nous observons, au tableau 20 c, que, pour l'ensemble du groupe (N = 225), le coefficient de corrélation obtenu avec le total de l'épreuve est de .14, significatif au seuil probabilité de p = .05, la covariation dans ce cas étant de 2% seulement. Plus précisément, on remarque qu'en regard de la partie I

de l'épreuve, la corrélation est de .17, significative à p = .05, alors qu'elle n'est pas significative avec la seconde partie du questionnaire.

Ainsi, il semble que la relation entre les deux variables s'établit particulièrement avec la partie I, mais expliquée dans une proportion de 3% seulement. La partie II ne présentant aucune corrélation significative.

Si l'on considère les données obtenues pour les sous-groupes de 3ème et 5ème année, on peut lire, au tableau 20 c, que les corrélations ne sont pas significatives.

Quant au sous-groupe établi en fonction du sexe, on observe que c'est uniquement dans le cas des filles (N = 116) que la corrélation (r = .21) est significative et ceci, au seuil probabilité de p = .05, entre les perceptions et la partie I du questionnaire Motivation.

Finalement, pour le sous-groupe établi en fonction du statut civil de la famille, on observe que, pour les enfants vivant dans une famille nucléaire (N = 154), la corrélation est de .17, significative à p = .05, entre les perceptions et la motivation (total), et la covariation, dans ce cas, est de 3%. Par contre, le coefficient de corrélation (.23) n'est pas significatif dans le cas des enfants vivant dans une famille monoparentale (N = 54). Plus spécifiquement, le tableau 20 c nous indique que la relation entre les deux variables s'établit plus particulièrement avec la partie I de l'épreuve. On constate que la corrélation, pour le premier sous-groupe, est de .19, significative à p = .05, avec une

Tableau 20 c

"Moi et mon frère/ma soeur" et "Mes goûts et intérêts"

Corrélations linéaires de Pearson, niveaux de signification

et pourcentage de covariation

Perception de la fratrie		Motivation partie I	Motivation partie II	Motivation total
Ensemble du groupe	r	.17*	.03 NS	.14*
N = 225	% cov.	3	>1	2
3ème année	r	.18	.04 NS	.16 NS
N = 114	% cov.	3	>1	2
5ème année	r	.17	-.001 NS	.14 NS
N = 106	% cov.	2	>1	1
Filles	r	.21*	-.05 NS	.12 NS
N = 116	% cov.	4	>1	1
Garçons	r	.09 NS	.14 NS	.14 NS
N = 109	% cov.	>1	1	1
Familles nucléaires	r	.19*	.05 NS	.17*
N = 154	% cov.	4	>1	3
Familles monopar.	r	.26*	.09 NS	.23 NS
N = 54	% cov.	7	>1	5

Niveau de signification

* = p .05
** = p .01
*** = p .001
NS = non significatif

covariation de 7%.

Il résulte de cette analyse qu'il s'établit une relation, expliquée dans une proportion de 2% en moyenne, entre les perceptions affectivo - cognitives que l'élève a de son frère ou sa soeur et sa motivation au niveau scolaire. Plus particulièrement, nous relevons que cette relation se situe exclusivement au niveau de la partie I de l'épreuve et particulièrement pour le sous-groupe des filles. De plus, nous constatons que pour les deux sous-groupes établis en fonction du statut civil de la famille, il existe une certaine relation entre les perceptions et la partie I du questionnaire.

Ici, tout comme dans le cas du père et de la mère nous ne pouvons pas confronter nos résultats à aucune autre recherche, du moins à notre connaissance.

Cependant, nous constatons que le très faible pourcentage de facteurs communs qui relie les deux variables ne nous permet pas de confirmer notre hypothèse de recherche; donc de l'existence d'une relation entre les perceptions affectivo - cognitives que l'enfant (l'élève) a de son frère ou sa soeur avec sa motivation au niveau scolaire. Le plus haut pourcentage de communauté de facteurs entre les deux variables, se situe auprès du sous-groupe des enfants vivant dans une famille monoparentale et correspond à 7%, ce qui nous indique par ailleurs l'existence de 93% de facteurs autres. Somme toute, l'ensemble des corrélations obtenues dans ce cas-ci, nous signifie en quelque sorte que les perceptions affectivo - cognitives que l'enfant a de sa fratrie du moins de façon

globale ne représentent pas une cible perceptuelle qui serait en relation avec sa motivation au niveau scolaire. Si généralement il ne se dégage pas une communauté de facteurs satisfaisante entre les deux variables, nous croyons toutefois, qu'il serait pertinent d'effectuer un examen plus approfondi de certaines cibles perceptuelles spécifiques à la fratrie.

5.6 Conclusion

De l'ensemble de l'analyse des résultats obtenus, il ressort, en premier, que la moyenne des résultats, de l'ensemble du groupe au questionnaire "Mes goûts et mes intérêts" est de 48.27 sur un score total possible de 64 points, de plus la dispersion des scores est relativement peu étendue (S = 4.65). Nous obtenons, donc, un résultat moyen d'environ 75% pour l'ensemble des sujets.

En deuxième lieu, concernant les perceptions affective - cognitives, nous constatons que les sujets de notre échantillon, en l'occurence, les enfants de 3ème et 5ème années, ont une tendance à percevoir positivement les comportements des parents à leur égard, dans ce sens que les données dégagent globalement plus d'acceptation que de rejet des attitudes parentales. En effet, la moyenne des résultats pour le questionnaire - père est de 162.19 et de 158.27 pour la mère, le score maximum possible étant de 225 points; nous observons, par ailleurs, une dispersion des scores relativement peu étendue, tant dans les résultats obtenus à l'épreuve - père (S = 14.71) que dans ceux obtenus à l'épreuve - mère (S = 14.48). Les résultats moyens calculés, dans ces cas-ci, correspondent à 72% pour le questionnaire - père, et de 70% pour le questionnaire - mère.

Quant aux résultats obtenus en regard de la fratrie, nous observons que les enfants de 3ème et 5ème années ont une tendance à percevoir positivement leur frère ou soeur, c'est-à-dire, qu'on remarque une certaine acceptation de la part de l'enfant, des attitudes fraternelles à son égard.

La moyenne des résultats, dans ce cas-ci est de 136, pour un score maximum possible de 190, et une dispersion des résultats peu étendue (S = 19.93) le résultat moyen calculé est de 72%.

Par ailleurs, pour l'ensemble des corrélations obtenues entre nos deux variables, nous constatons que les perceptions affectivo - cognitives que l'élève du primaire a de sa famille (père, mère, frère ou soeur) ne sont que dans une certaine mesure en relation avec la motivation au niveau scolaire. Ainsi que nous l'avons dégagé au fil de l'analyse, cette relation globale est faible, somme toute, expliquée dans une proportion allant de 2% pour la fratrie, 3% pour le père jusqu'à 10% pour la mère. Par ailleurs, elle s'établit essentiellement avec la motivation, partie I du questionnaire; également, elle est plus prononcée chez les sujets masculins, les sujets de 3ème année et ceux vivant dans une famille nucléaire. De plus, la relation, entre les perceptions affectivo - cognitives que l'élève du primaire a de sa mère et sa motivation au niveau scolaire, est sensiblement plus étroite, si on la compare avec les perceptions que l'enfant a de son père. Finalement les perceptions que l'enfant a de sa fratrie sont à peine présente dans cette relation en regard de sa motivation.

Un élément se dégage de façon constante ou presque: c'est que nous n'obtenons aucun résultat significatif entre les perceptions que l'enfant a de sa famille, et sa motivation au niveau scolaire, conçue selon Weiner, sauf dans le cas des perceptions que l'enfant a de sa mère. Il reste néanmoins, que les corrélations sont très petites, nettement faibles.

Dès lors, nous pouvons dire que certains résultats vont dans le sens de notre hypothèse de recherche, toutefois, ils ne nous permettent pas de la confirmer. Observons, que pour les besoins de cette recherche, nous avons considéré les perceptions affective - cognitives globales que l'enfant a des membres de sa famille. C'est-à-dire, dans le cas des parents par exemple, que les trois catégories de comportements parentaux (affection - punition - exigence) composant le questionnaire, n'ont été considérées que dans leur ensemble; ce qui nous permettait de dégager une vision globale des perceptions que l'enfant a des comportements de ses parents à son égard. Par conséquent, les données obtenues avec cet instrument ne représentent que les perceptions que l'enfant a des comportements en général de son père ou de sa mère. Ceci pourrait être une source d'explication possible quant aux faibles corrélations constatées. De fait, il serait plausible de croire que ce ne sont peut-être pas tant les perceptions que l'enfant a des comportements en général de ses parents, qui seraient susceptibles d'être en relation avec les dynamismes motivationnels, mais bien plutôt la perception qu'il a de certains comportements particuliers; tels les comportements parentaux d'exigence, ou encore ceux en relation directe avec les apprentissages scolaires de leur enfant. Par ailleurs, et comme nous l'avons déjà souligné, le contenu de certains énoncés dans le questionnaire faisant problème, ceci pourrait dans une certaine mesure être une autre source possible d'explication des résultats obtenus.

Toutefois, nous croyons que les données devraient être considérées comme des indications générales, issues du caractère exploratoire de cette

recherche, et dans ce sens, elles nous révèlent des éléments intéressants. Comme par exemple, certains résultats obtenus et les différences constatées entre ceux-ci tant au niveau des sous-groupes établis en fonction de l'âge, du sexe et du statut civil de la famille, que dans les résultats en référence aux deux conceptions théoriques de la motivation, soit Nuttin et Weiner. À ce sujet, il conviendrait d'analyser la faiblesse et même dans plusieurs cas l'absence, de corrélation positive et significative entre les perceptions affectivo - cognitives que l'élève a des membres de sa famille, et la motivation telle que conçue par la théorie des attributions causales de Weiner (1980). Ce dernier point fera l'objet de l'épilogue qui suit.

Épilogue

Parvenus au terme de nos recherches respectives, et face à la similitude des corrélations obtenues entre les perceptions affectivo - cognitives, tant de la famille que de l'école, et la partie II du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", traitant plus particulièrement des attributions causales telles que présentées par Weiner (1980), nous avons voulu explorer quelques pistes d'explication possibles. Comment expliquer, en effet, les faibles pourcentages de covariation possible (toujours inférieurs à 5%) et les corrélations non significatives? Une première source d'explication serait d'admettre que, de fait, données à l'appui, il n'existe que peu ou pas de relation entre les perceptions affectivo - cognitives et les attributions causales. Mais, ceci ne peut que difficilement être accepté, puisque les attributions causales ne s'effectuent essentiellement que par le prisme des perceptions affectives et cognitives propres à chaque individu.

Ceci nous a incités à nous questionner sur l'instrument de mesure utilisé. Déjà, lors de l'examen des qualités métrologiques de la seconde partie du questionnaire "Mes goûts et mes intérêts", nous avions pu observer que, quoique relativement faible, l'indice de fidélité calculé (.34) était néanmoins, vu le grand nombre de sujets, significatif à p < .001, et que le coefficient de validité interne s'établissait à .58. Toutefois, même si ces coefficients ne sont pas très élevés, et que nous reconnaissons une faiblesse due, peut-être, au nombre insuffisant d'items, ceci, non plus, ne nous semble pas suffisant pour expliquer les résultats obtenus; et ce, malgré la remarque de Blais (1985) qui souligne

qu'un certain nombre de mesure d'attributions comptent "un nombre très limité d'items, ce qui laisse douter de la fidélité de la mesure" (p. 92).

C'est ainsi que dépassant notre instrument de mesure, nous en sommes arrivés à des considérations d'ordre plus méthodologique.

En effet, les recherches de Ronis, O'Leary et Hansen (1983) et de Krantz et Rude (1984) ont soulevé le fait que les classifications des attributions, selon certaines dimensions causales effectuées par les sujets, ne coïncidaient pas toujours avec celles faites, à priori, par les chercheurs. Dans la même veine, Vallerand (1985) se demande, dès lors, dans quelle mesure il ne serait pas préférable de demander directement au sujet d'évaluer lui-même sa perception des dimensions causales: c'est-à-dire, utiliser un questionnaire à réponses ouvertes plutôt que préalablement structuré. Cependant, si cette voie peut éventuellement être une source d'explication, il en est d'autres. Comme le font remarquer Vallerand et Bouffard (1985), ce n'est pas nécessairement tout le monde qui fait des attributions causales, sans compter que "les gens font spontanément plus d'attributions suite à des événements inattendus et suite à des échecs" (p. 48). Débordant, par le fait même, le cadre d'une interrogation méthodologique Vallerand et Bouffard suggèrent à la recherche de déterminer dans quelles mesures, et dans quelles circonstances les attributions causales sont émises, par l'individu, soit pour "la compréhension de son environnement", soit "pour satisfaire certaines motivations". Il semblerait, donc, que la théorie des attributions causales ne soit pas uniquement une théorie de la motivation. Nous reportant

aux travaux de Weiner lui-même (1979, 1980, 1984, 1986), nous avons observé avec le temps que, si dans les premières publications, l'environnement (pairs, enseignants, famille) était signifié comme faisant partie des causes perçues, dans sa dernière publication de 1986, les autres ("others") ne sont plus qu'un petit élément parmi d'autres, des antécédants causals (ce que nous observons, de fait, dans nos résultats). En revanche, il nous apparaît, de plus en plus clairement, que la théorie des attributions causales est, essentiellement, axée et centrée sur la tâche qui vient d'être réalisée, ou qui est sur le point de l'être: Weiner (1986) parle nettement "d'achievement related context". De plus, encore faut-il que cette tâche ou cet événement ait une signification pour l'individu, et qu'il suscite chez lui une émotion positive ou négative, émotion qui à son tour engendrera le processus des attributions causales.

Toujours est-il que cet ensemble de pistes sont de nature à inciter à la réflexion, puisque, rappellons-le, les questionnaires tant des perceptions que des motivations, que nous avons utilisés, n'étaient pas explicitement reliés à une tâche, ou à un événement bien précis et particulier. Par ailleurs, les autres voies d'explication, que nous avons relevées, ne sont sûrement pas, non plus, ni à écarter, ni à dénigrer.

Enfin, pour terminer cet épilogue commun, nous voudrions, à la lumière de nos résultats respectifs, souligner un point, parmi d'autres, qui a spécialement retenu notre attention. Sachant qu'il y a plus d'enfants en difficulté scolaire chez ceux qui viennent de familles désorganisées (Ambert et Saucier, 1984, 1983) et que ces enfants sont de plus en plus

nombreux, 40,000 par année au Québec (Ministère de la justice du Québec, 1986), et que de plus, les recherches concernant les effets de la séparation ou du divorce ne sont guère univoques: chez certains enfants, on observe un effet négatif incompréhensible sur le comportement scolaire, alors que l'inverse apparaît chez d'autres (Ryan, Barham et Fine, 1985), nous sommes intrigués par le fait suivant. La recherche de Diren, d'une part, montre qu'il existe une différence entre le sous-groupe des enfants vivant en famille nucléaire et celui des enfants vivant en famille monoparentale, en ce qui a trait au lien entre les perceptions affectivo - cognitives du père et de la mère, et la motivation partie I. En effet, il appert que dans le sous-groupe des enfants vivant en famille nucléaire la corrélation établie entre les perceptions affectivo - cognitive et la motivation est de l'ordre de r = .31 pour le père, et de r = .32 pour la mère, toutes deux significatives à p = .001. Alors que dans le cas des enfants vivant en famille monoparentale, ces deux corrélations sont non significatives. D'autre part, la recherche de Pisch révèle que, quel que soit le type de famille dans lequel l'enfant vit, il ne semble pas y avoir de différence marquée, en ce qui concerne la relation perception affectivo - cognitive de l'école et la motivation. En effet, les coefficients de corrélation calculés entre ces deux variables sont tous deux significatifs à p = .001 et s'établissent à r = .41 dans le cas du sous-groupe des familles nucléaires, et à r = .38 dans le cas des familles monoparentales.

Dès lors, nous nous questionnons sur la divergence entre les résultats des deux recherches. Pourquoi les sous-groupes des familles nucléaires

et monoparentales manifestent-ils dans une recherche (Diren) une différence, et dans l'autre (Fisch) aucune? Cependant, bien que constatant une différence, nous ne sommes pas en mesure ni de comprendre, ni d'expliquer cette différence. Toutefois le fait nous intrigue, et nous croyons qu'il mérite réflexion. Dès lors, n'y aurait-il pas lieu d'entrevoir, dans une recherche ultérieure, un affinement; tant dans l'environnement scolaire que familial, des cibles perceptuelles de l'enfant qui sont en relation avec ses dynamismes motivationnels à l'école? Allant même jusqu'à envisager une organisation interactionnelle des éléments de ces deux environnements?

Références

ALLPORT, G.W. Personnality, A Psychological Interpretation. New York: Henry Holt and Co., 1937.

ALLPORT, G.W. Pattern and Growth in Personnality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

ALTHUSSER, L. Idéologies et appareils idéologiques d'état, La Pensée, Paris, juin 1970, 3-38.

AMBERT, A.M., SAUCIER, J.F., Adolescents' perception of their parents and parents' marital status. The Journal of Social Psychology, 1983, 120, 101-110.

AMBERT, A.M., SAUCIER, J.F., Adolescents' academic success and aspirations by parental marital status. Revue Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie. 1984, 21 (1), 62-74.

ANASTASI, A., Psychological testing. New York: Mac Millan Publishing Co., Inc., 1976 (4e édition).

ANTHONY, J., BENE, E. Family relation test. Journal of Mental Science, 1957, 103, 541-555.

ATKINSON, J.W., Thematic Apperceptive Measurement of Motivation in 1950 and 1980 dans d'Ydewalle, G., Lens, W., Cognition in Human Motivation and Learning - Leuven: Leuven University Press. 1981, 154-198.

ATKINSON, J.W., An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.

AUBRET - BÉNY, F., Pratiques éducatives familiales et réussite à l'école élémentaire. L'orientation scolaire et professionnelle, 1981, 10, 3, 249-272.

BACON, M.K., ASHMORE, R.D., The role of Categorization in the Socialization Process dans Laosa, L.M., Sigel, I.E., Families as Learning Environments for children. New York: Plenum Press., 1982, 301-341.

BANDURA, A., L'apprentissage social. Bruxelles: Mardaga, 1982.

BATEMAN, B., Three approaches to diagnosis and educationnal planning for children with learning disabilities, Academic therapy Quaterly, II, Dewitt, California, 1967, 4, 215-222.

BAUMRIND, D., Current Patterns of Parental Authority, Developmental Psychology Monograph, 1971, 4, 1, part 2, 1-103.

BÉLANGER, M., L'expérience américaine dans l'éducation des enfants défavorisés, document ronéo, Centre de recherche en didactique, Université du Québec à Montréal, 1974.

BETTELHEIM, B., Les enfants du rêve. Paris: Laffont, 1969.

BIGNER, J.J., A Wernerian Developmental Analysis of children's Descriptions of Siblings, Child Development, 1974, 45, 317-323.

BLAIS, M.R., Le rôle de la réattribution dans la diminution de la résignation acquise, Revue Québécoise de Psychologie, 1985, 16, 2, 82-101.

BORDELEAU, Y., PETTERSON, N., Lieu de contrôle interne - externe et attribution de la causalité: vers une clarification théorique, Revue Québécoise de Psychologie, 1982, 3, 2, 59-69.

BOWLBY, J., Caring for the Young. Influences on Development, dans Cohen, R.S., Cohler, B.J., Weissman, S.H., Parenthood: A Psychodynamic Perspective. New York: The Guilford Press. 1984, 269-284.

BRABYN, H., Langue maternelle et dominance cérébrale, Courrier de l'Unesco, Paris, fév. 1982, 10-13.

BRONFENBRENNER, U., Some familial antecedents of responsibility and leadership in adolescents dans Petrullo, L., Bass, B.L., Leadership and Interpersonal Behavior. New York: Holt, Rinehard et Winston, 1961.

BRONFENBRENNER, U., The ecology of Human Development: experiments by nature and design., Cambridge, Harvard University Press, 1979.

BURGER, G.K., ARMENTROUT, J.A., RAPPOGEL, R.G., Estimating factor scores for children's reports of parental child - rearing behaviors, The Journal of Genetic Psychology, 1973, 123, 107-113.

CAGLAR, H., Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire, dans Gélinas, A., Lavalée, M., Caglar, H., L'intégration au Québec: trois perspectives. Montréal, 1981, AQETA, 23-30.

CATTELL, R.B., Krugs, S.E., SWENEY, A.B., Handbook for the school motivation analysis test (S.M.A.T.) Champaign, Illinois. Institute for personnality and ability testing (I.P.A.T.). U.S.A., 1976.

CHAPMAN, J.W., BOERSMA, F.J., Learning Disabilities, locus of Controle, and Mother Attitudes, Journal of Educational Psychology, 1979, 17, 2, 250-258.

COHLER, B.J., Parendhood, Psychopathology, and Child care, dans Cohen, R.S., Cohler, B.J., Weissman, S.H., Parendhood: A Psychodynamic Perspective. New York: The Guilford Press, 1986, 119-147.

COMEAU, M., COUPIL, G., Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève inadapté socio-affectif en classe ordinaire, Revue Canadienne de psycho-éducation, 1984, 13, 1, 39-47.

DAYHAW, L.T., Manuel de Statistique. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1979, (5e édition).

DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de la recherche et de l'évaluation en éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

ERIKSON, E.H., Enfant et société. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1966 (2e édition).

FORTIER, G., PARENT, M., La perception de l'environnement des personnes et le rendement scolaire: étude de validation, Revue Canadienne de psycho-éducation, 1983, 12, 2, 93-101.

FREUD, S., Métapsychologie. Paris: Gallimard, 1968.

FURMAN, W., BUHRMESTER, D., Children's Perceptions of the Qualities of Sibling Relationships, Child Development, 1985, 56, 448-461.

GIENAPP, K.A., The relationship of children's perception of parents to self concept and school achievement. Dissertation abstracts, University of Illinois at Urbana - Champaign, 1980.

GOTTFRIED, A.E., Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students, Journal of Educational Psychology, 1985, 77, 6, 631-645.

GOUPIL, G., BOUTIN, G., L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Québec. Édition nouvelles optiques, 1983.

HEIDER, F., The psychology of interpersonnal relations. New York: Wiley, 1958.

HOFFMAN, M., Moral internalization, parental power, and the nature of parent - child interaction. Developmental Psychology, 1975, 11, 228-239.

KRANTZ, S.E., RUDE, S., Depressive Attributions: Selection of Different Causes or assignment of Dimensional Meanings? Journal of Personnality an Social Psychology, 1984, 47, 1, 193-203.

KRUTZ, A.K., MAYO, S.T., Statistical Methods in Education and Psychology. New York: Springer - Verlag, 1979.

LAMB, M.E., On the Familial Origins of Personality and Social Style dans Laosa, L.M., Sigel, I.E., Families as Learning Environments for children. New York: Plenum Press., 1982, 179-202.

LAMB, M.E., SUTTON - SMITH, B., Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1982.

LAUTREY, J., Niveau socio-économique et structuration de l'environnement familial, Psychologie française, 1974, 19, 1-2, 41-63.

LEFEBVRE, R., La famille et le rendement scolaire, thèse inédite de doctorat de 3e cycle: Université de Toulouse - Le Mirail, 1981.

LEFEBVRE, R., Statistiques, notes de cours inédites, Université de Sherbrooke, 1986.

LÉON, A., Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

LEWIN, K., Psychologie dynamique: les relations humaines. Paris: Presses Universitaires de France, 1975, (5e édition).

MARIET, F., L'enfant, la famille et l'école. Les Éditions E.S.F., Collection Sciences de l'Éducation, 1981.

MIALARET, G., Éducation nouvelle et monde moderne. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

Ministère de l'Éducation, L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec (Rapport COPEX). Québec: gouvernement du Québec, Service général des communications, 1976.

Ministère de l'Éducation, L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre vert) Québec: gouvernement du Québec, Service général des communications, 1977.

Ministère de l'Éducation, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec: gouvernement du Québec, Service général des communications, 1978.

Ministère de l'Éducation, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Québec: gouvernement du Québec, Service général des communications, 1979.

Ministère de la Justice du Québec, Séparation ou divorce: Les enfants d'abord. Guide à l'intention des intervenants. Québec: gouvernement du Québec, 1986.

MURRAY, H.A., Exploration de la personnalité: le système de la personnalité. Paris: Presses Universitaires de France, Tome premier, 1953.

NEILL, S.A., Libres enfants de Summerhill. Paris: Librairie François Maspéro, 1972.

NELSON, K., Structure and strategy in learning to talk, Monographs of the society for research in child development, 1973, 38, 1-2, série no 149, 1-137.

NICOLLS, J.G., Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, Psychological Review, 1984, 91, 3, 328-346.

NUTTIN, J.R., Théorie de la motivation humaine. Paris: Presses Universitaires de France, 1980 a (1ère édition) et 1985 (2e édition).

NUTTIN, J.R., Motivation et perspectives d'avenir. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1980 b.

OSTERRIETH, P.A., Introduction à la psychologie de l'enfant. Liège: Georges Thone, éditeur, 1967.

OUELLET, A., Processus de recherche: une approche systémique. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1981.

PIAGET, J., INHELDER, B., La psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, collection Que sais-je?, 1982 (10e édition).

PINELL, P., ZAFIRO POULOU, M., La médicalisation de l'échec scolaire, Acte de la recherche en sciences sociales, 1972, Paris, nov. 78, 24, 23-49.

POROT, M., L'enfant et les relations familiales. Paris: Presses Universitaires de France, 1966, (4e édition).

POURTOIS, J.P., et coll, Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation. Bruxelles: éditions Labor, 1984.

POURTOIS, J.P., DELHAYE, C., L'enjeu scolaire, sa perception en milieu parental socialement contrasté, Population et famille, 1980, 50-51, 29-52.

RACINE, L., Le développement des relations sociales chez l'enfant, Sociologie et Sociétés, 1978, 10, 1, 3-24.

RONIS, D.L., O'LEARY, V.E., HANSEN, R.D., Understanding the Meaning of Achievement Attributions: A test of Derived locus and stability Scores, Journal of Personality and Social Psychology, 1983, 44, 4, 702-711.

RODGERS, R.R., Cornell parent behavior description: An interim report Cornell University, oct. 1966, (inédit).

ROTTER, J.B., MOCHREICH, D.J., Personality. Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1975.

ROTTER, J.B., Generalized expertancies for internal versus external control of renforcement. Psychological Monographs, 1966, 80 (1, Whole no 609).

RUEL, P.H., Motivation et représentation de soi, Revue des Sciences de l'éducation, 1987, XIII, 2 (à paraître).

RUEL, P.H., Dossier sur la motivation. Notes de cours inédites. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1985.

RUEL, P.H., La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation, Revue des sciences de l'éducation, 1984, 10, 2, 247-260.

RUEL, P.H., LEFEBVRE, R., L'adaptation scolaire perçue par le prisme de la motivation, projet de recherche subventionné par F.C.A.R., 1984.

RUEL, P.H., Intégration visuo-motrice et troubles d'apprentissage: perspectives présentes et prospectives. Revue des Sciences de l'éducation, 1981, 7, 1, 97-113.

RUEL, P.H., Adaptation scolaire et langage écrit — Évaluation vers l'étude psychopédagogique de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe au niveau scolaire primaire. Thèse inédite de doctorat de 3e cycle, Université de Toulouse - Le Mirail, 1979.

RYAN, B.A., BARHAM, R.M., FINE, M., The Functional role of school problems in a child's family, Interchange, 1985, 16, 4, 1-13.

ST-ARNAUD, Y., La personne qui s'actualise: traité de psychologie humaniste. Chicoutimi: Gaetan Morin, 1982.

SCHAEFER, E.S., BELL, R.Q., Development of a parental attitude Research Instrument, Child Development, 1958, 29, 3, 339-361.

SCHAEFER, E.S., Children's reports of parental behavior: an inventory, Child Development, 1965, 36, 1, 413-424.

SCHAFFER, R., Le comportement maternel. Bruxelles: Pierre Marda a, éditeur, 1981.

SCARLETT, H.H., PRESS, A.N., CROCKETT, W.H., Children's descriptions of peers: A Wernerian developmental analysis, Child Development, 1971, 42, 439-453.

SCHACHTER, F.F., STONE, R.K., Difficult Sibiling, Easy Sibiling: Temperament and Within - Family Environment, Child Development, 1985, 56, 1335-1344.

SELMAN, R.L., BYRNE, D.F., A structural - Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood, Child Development, 1974, 45, 803-806.

SIEGELMAN, M., Evaluation of Bronfenbrenner's Questionnaire for Children concerning Parental Behavior, Child Development, 1965, 36, 1, 163-174.

SIGEL, I.E., The Relationship between Parental Distancing Strategies and the Child's Cognitive Behavior, dans Laora, L.M., Sigel, I.E., Families as Learning Environments for Children. New York: Plenum Press., 1982, 47-86.

SIMON, J., La pédagogie expérimentale. Toulouse: Édouard Privat, Éditeur, 1972.

SKINNER, B.F., Pour une science du comportement: le behaviorisme. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1979.

SNYDERS, G., École, classe et lutte de classes. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

TIZARD, J., SCHOFIELD, W.N., HEWISON, J., Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading, Br. J. educ. Psychol., 1982, 52, 1-15.

VALLERAND, R.J., Vers une intégration de la perspective attributionnelle à la psychologie sociale appliquée: dangers, critiques et recommandations de recherches futures, Revue Québécoise de Psychologie, 1985, 6, 2, 114-139.

VALLERAND, R.J., BOUFFARD, L., Concepts et théories en attribution, Revue Québécoise de Psychologie, 1985, 6, 2, 45-65.

WEINER, B., A theory of motivation for some classroom experiences, Journal of Educational Psychology, 1979, 71, 3-25.

WEINER, B., Human Motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

WEINER, B., Principles for a theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework, dans Ames, R.E., Ames, C., Research on Motivation in Education, (vol. I). Orlando, F.A., Academic Press, 1984, 15-38.

WEINER, B., An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, Psychological Review, 1985, 92, 4, 548-573.

ZAZZO, B., Un grand passage de la maternelle à l'école élémentaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

ZAZZO, R., Les 10-13 ans, garçons et filles en CM et en 6e. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

ZAZZO, R., L'attachement: une nouvelle théorie sur les origines de l'affectivité, L'orientation scolaire et professionnelle, 1972, 1, 2, 101-128.

ZAZZO, R., Nouvelle échelle métrique de l'intelligence, (Vol. I). Paris Armand Colin, 1966, 1, 36.

ZAZZO, R., Épreuve du Bestiaire: relations affectives parents-enfants. Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant, (Vol. II), 1961.

ZAZZO, R., GRATIOT - ALPHANDERY, H., Psychologie scolaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

ZAZZO, R., Où en est la psychologie de l'enfant? Denoël Gonthier, 1983.

ANNEXE 1

Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le 12 mars 1985

Monsieur, Madame,

L'école que fréquente votre enfant a accepté de collaborer à une étude sur la motivation scolaire. Le but de cette recherche est de mieux connaître comment la motivation de l'élève facilite son adaptation et son rendement scolaires. L'étude vise aussi à identifier des moyens éducatifs propres à susciter et augmenter la motivation de l'élève.

Pour pouvoir donner un sens aux résultats obtenus, nous aurons besoin, aussi, de quelques renseignements, tels que: occupation et scolarité des parents, statut familial, nombre d'enfants dans la famille, renseignements qui, nous pouvons vous l'assurer, demeureront confidentiels.

Votre enfant fait partie des classes où l'étude se réalisera. Nous aimerions savoir si vous acceptez que votre enfant participe à cette étude, qui s'effectuera dans sa classe habituelle en raison d'environ une heure par semaine sur une durée de huit semaines.

A cette fin, nous apprécierions que vous remplissiez le formulaire ci-bas et que vous le retourniez à l'école par l'entremise de votre enfant.

Nous vous remercions de la collaboration que vous voudrez bien nous apporter et ce, au mieux être de nos écoliers.

Pierre - H. Ruel, D. Ps.
Professeur chercheur

FORMULAIRE D'ADHESION

J'accepte que ..... (inscrire nom d'enfant) participe à l'étude sur la motivation scolaire.

Date ---------- _____
(signature)

Je n'accepte pas que ..... (inscrire nom d'enfant) participe à l'étude sur la motivation scolaire.

Date _____ _____
(signature)

II

RECHERCHE SUR LA MOTIVATION

Fiche d'identification

Matricule du sujet: _____
(réservé)

Nom: _____ Prénom: _____ Sexe: G ___ F ___
(écrire en lettres moulées)

Ecole: _____ Degré: 3e ___ 5e ___ Naissance: ___ ___ ___
jour mois année

Caractéristique particulière: _____
(nommer, s'il y a lieu)

RENDEMENT SCOLAIRE. (encercler)

	très faible (- de 50%)	faible (50-59%)	moyen (60-69)	bon (70-79)	très bon (80% ...)	(1984-85)
Français	_____	_____	_____	_____	_____	
Arithmétique.....	_____	_____	_____	_____	_____	
Doublage...(encercler)....	1e	2e	3e	4e	5e	non
Classe spéciale en.....	1e	2e	3e	4e	5e	non
Dénombrement flottant en..	1e	2e	3e	4e	5e	non

FRATRIE. Nombre de frères _____ Nombre de soeurs _____ Enfant adopté(e) _____
(le sujet)

Ordre chronologique des enfants (incluant le sujet: s)
(identifier par le sexe: g, f; si possible l'âge: ex. f-6)

_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
(du plus jeune au plus âgé/e)

FAMILLE. (encercler)

Nucléaire _____ Cellulaire _____ Monoparentale: Père _____ ou Mère _____

Parents: séparés _____ divorcés _____ décédés: Père _____ Mère _____

Famille reconstituée (s'il y a lieu): avec la mère ___ avec le père ___ non ___

Scolarité des parents:	Père	Mère	Sans information Père	Mère
Primaire	_____	_____		
Secondaire	_____	_____	___	___
Collégiale	_____	_____		
Professionnelle (tech.)	_____	_____		
Universitaire	_____	_____		
Autre (spécifier)	_____	_____		

Profession (occupation) des parents (la nommer ou la décrire brièvement):

Père _____ Non connue _____

Mère _____ Non connue _____

MERCI BIEN. PHR

MES GOUTS ET MES INTERETS
(3e à 6e année)

Pierre-H. Ruel

Directives d'administration

1. L'examinateur[1] distribue le questionnaire en demandant aux élèves de ne pas l'ouvrir.

2. La distribution faite, il dit:

   "Aujourd'hui, je vous demande de répondre à un questionnaire. Vos réponses vont me permettre de savoir ce que vous pensez."

3. Alors, il demande aux élèves d'écrire sur la première page du questionnaire leur nom au complet, leur âge, et cetera.

   (A la fin de la passation, vérifier si chaque élève a complété les identifications. Devant un manque, compléter avec l'enfant).

4. Une fois terminée cette tâche, l'examinateur lit à haute voix les consignes sur le questionnaire, demandant aux élèves de les lire à voix basse (silencieusement) en même temps que lui.

5. Puis, utilisant le tableau, l'examinateur illustre avec l'exemple donné sur le questionnaire comment répondre à chaque phrase.

   Cette illustration doit être neutre, sans commentaire sur le sens de la réponse. On procède ainsi. Après avoir lu l'exemple à haute voix, on dit:

   "Celui, celle qui choisit la partie "a", fait un cercle autour du "a" dans la marge droite (illustrer); celui, celle qui choisit la partie "b", fait un cercle autour du "b", dans la marge droite (illustrer).

6. Après s'être assuré que tout le monde a bien compris, aux élèves de cinquième l'examinateur demande d'ouvrir le livret et de commencer à répondre, leur rappelant de donner la première réponse qui vient à l'esprit. (Préciser qu'il faut répondre à toutes les questions).

   Si, de l'avis de l'enseignant(e), en quatrième et en cinquième, il est indiqué de lire les questions à haute voix, on procède comme en troisième année.

7. Avec les élèves de troisième, l'examinateur demande d'ouvrir le livret, précisant qu'il va lire les phrases à haute voix, et eux, elles les liront à voix basse en même temps que lui.

   La lecture se déroule sur un ton neutre au début moyen de lecture des élèves de troisième année. Il ne faut surtout pas orienter les réponses.

---

(1) "Examinateur" comprend aussi bien le féminin que le masculin, dans ce texte.

Après chaque phrase, donner environ 3 secondes pour le temps d'inscrire la réponse. Et on enchaîne en disant: "Phrase numéro ...", ou "Passons à la phrase suivante".

8. Si au cours de la passation un(e) élève demande le sens d'un mot, on le lui donne sans insistance, prenant garde d'influencer la réponse. (A ce sujet, voir la fiche "Quelques remarques concernant l'administration".).

9. A la fin, l'examinateur ramasse les livrets, vérifiant si chaque élève a bien complété les informations demandées au début du questionnaire.

PHR/mars 1985

MES GOUTS ET MES INTERETS
(3e à 6e année)

Pierre-H. Ruel

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G _____ F _____

CLASSE: _____ DATE: _____

Consignes

Voici un questionnaire auquel on te demande de répondre très franchement.

A chaque phrase, tu dis ce que tu penses. Voici comment tu réponds.

A chaque phrase, tu as un choix à faire entre la partie "a" et la partie "b". Si tu choisis la partie "a", tu fais un cercle autour du "a" à la droite de la feuille; si tu choisis la partie "b", tu fais un cercle autour du "b".

Retiens bien, à chaque phrase tu ne fais qu'un seul cercle, soit à "a", soit à "b". Tu réponds ainsi à toutes les questions.

Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. L'important, c'est de répondre ce que tu penses, toi, sans t'occuper de ce que les autres pensent.

Exemple

Si je fais du sport, c'est pour

a) devenir un(e) champion(ne) a

b) avoir une bonne santé b

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

Mars 1985

À chaque question, tu réponds en encerclant soit "a", soit "b", à la droite de la page.

1. À l'école, j'aime mieux qu'on dise de moi

   a) que je réussis très bien dans les sports — a

   b) que je réussis très bien en classe — b

2. Si je vais à l'école, c'est pour

   a) apprendre des choses nouvelles — a

   b) faire plaisir à mon professeur — b

3. Si je vois un livre que je ne connais pas,

   a) il faut que je le lise tout de suite ou le plus tôt possible — a

   b) je le regarde sans l'ouvrir — b

4. Quand j'ai des devoirs à faire à la maison,

   a) j'attends d'avoir de l'aide pour les faire — a

   b) je décide de les faire par moi-même — b

5. Quand je manque l'école quelques jours,

   a) ça me fait de la peine — a

   b) c'est comme si j'étais en vacances — b

6. En classe, je travaille de mon mieux

   a) pour que les autres disent que je réussis bien — a

   b) pour bien savoir ce que j'apprends — b

7. Quand je peux choisir un programme de télé,

   a) je choisis un film sur la vie des animaux — a

   b) j'aime mieux regarder un film d'aventure — b

8. En classe, lorsque j'ai du temps libre,

   a) j'attends que mon professeur me dise quoi faire — a

   b) je prends un livre et je lis — b

9. Si j'ai des devoirs à faire à la maison,

a) dès que j'arrive, je les fais — a

b) souvent j'oublie de les faire — b

10. Je veux aller à l'école parce que, plus tard,

a) je veux gagner beaucoup d'argent — a

b) je veux apprendre un bon métier — b

11. Quand j'entends ou que je lis un mot nouveau,

a) il faut que je sache ce qu'il veut dire — a

b) je me dis que plus tard je le comprendrai — b

12. Quand je suis absent(e) de l'école,

a) je demande à un(e) ami(e) d'apporter chez moi les devoirs et leçons que le professeur a donnés — a

b) je n'ai pas l'idée de demander ça à un(e) ami(e) — b

13. J'aime bien aller à l'école

a) pour jouer avec mes ami(e)s — a

b) pour apprendre beaucoup de choses — b

14. Quand j'aide une autre élève en classe,

a) je ressens beaucoup de joie en moi — a

b) je m'attends à recevoir des compliments — b

15. A ma fête, je désire avoir comme cadeau

a) un livre de bandes dessinées — a

b) un livre qui me dit comment poussent les fleurs — b

16. En classe, si le professeur explique quelque chose de nouveau,

a) c'est rare que j'ai l'idée de poser des questions — a

b) il me vient des tas de questions en tête — b

17. Quand je serai plus grand(e),

a) je désire continuer d'aller à l'école a

b) j'espère travailler le plus tôt possible b

18. Dans les jeux, à l'école, je joue de mon mieux

a) pour que mon équipe soit contente de moi a

b) pour être fier(e) de moi b

19. Si je rencontrais un(e) enfant venant d'un autre pays,

a) je lui demanderais où se trouve son pays a

b) je lui demanderais de jouer avec moi b

20. Devant un problème difficile,

a) j'aime à chercher plusieurs façons de trouver la réponse a

b) je prends la première façon qu'il me vient à l'esprit pour trouver la réponse b

21. Si demain on me disait: "Tu ne peux plus aller à l'école",

a) je sauterais en l'air de joie a

b) j'aurais beaucoup de peine b

22. Quand je vais choisir un livre à la bibliothèque,

a) c'est parce que j'aime à lire a

b) c'est parce que mon professeur l'a demandé b

23. Quand je vois un oiseau,

a) je pense à lui donner du pain à manger a

b) je me demande comment il fait pour voler b

24. La plus souvent en classe,

a) j'aime à être dans la lune et rêver a

b) j'aime mieux écouter ce que dit mon professeur b

25. Penses-tu que lorsque tu as des bonnes notes en classe, c'est parce que

a) tu travailles bien a

b) les examens sont faciles b

26. Si tu gagnes à un jeu, te dis-tu que c'est parce que

a) cette fois-là, tu avais le goût de jouer a

b) quand tu joues, tu fais tout pour gagner b

27. Si un(e) élève ne réussit pas bien en classe, penses-tu qu'il(elle) réussirait

a) si il(elle) faisait plus souvent de son mieux a

b) si les autres l'aidaient plus souvent b

28. Penses-tu que tu peux facilement faire accepter ton idée à un(e) ami(e)

a) si tu lui en parles souvent a

b) si tu es de bonne humeur b

29. Crois-tu que tu serais meilleur(e) au sport (par exemple en natation)

a) si tu faisais toujours de ton mieux, mais sans en faire plus souvent a

b) si tu avais un bon instructeur et que des ami(e)s t'aidaient parfois b

30. Trouves-tu que tu peux réussir dans n'importe quelle matière parce que

a) tu es bien capable a

b) ton professeur t'aide bien b

31. Lorsque tu ne comprends pas un problème, trouves-tu que c'est parce que

a) il est trop difficile a

b) le professeur ne l'explique pas bien b

32. Lorsque tu n'es pas gentil(gentille) avec les autres, penses-tu que c'est parce que

a) tu es de mauvaise humeur a

b) les autres sont de mauvaise humeur b

33. Si un(e) ami(e) te demande de l'aider à comprendre un problème, tu acceptes de le faire parce que

a) tu veux bien l'aider une fois a

b) tu sais que tu es capable de l'aider b

34. Lorsque tu échoues un examen, tu te dis que c'est parce que

a) tu n'as pas assez étudié et que tu avais mal à la tête a

b) personne n'a voulu t'aider et que tu n'a pas eu de chance b

35. En général, dis-tu qu'une équipe gagne parce que

a) l'équipe est chanceuse a

b) l'équipe est très bonne b

36. Lorsque tu as une bonne note à un examen, penses-tu que c'est parce que

a) d'habitude tu es bien capable a

b) cette fois là, tu as travaillé fort b

37. Avant de commencer à faire quelque chose de nouveau,

a) tu demandes à quelqu'un de vraiment t'aider a

b) tu te demandes si tu en as le noût b

38. Parfois tu acceptes de participer à des concours parce que

a) tu espères avoir la chance de gagner a

b) tu sais que les autres vont t'encourager b

39. Crois-tu que tu peux réussir dans plusieurs matières parce que

a) tu es bien capable et que tu travailles fort a

b) ton professeur enseigne bien et que les matières sont faciles b

40. Lorsque tu échoues un examen, le plus souvent tu te dis:

a) je n'ai pas assez bien étudié a

b) l'examen était trop difficile b

41. Penses-tu qu'une équipe va gagner

a) si les joueurs sont chanceux a

b) si les autres l'encourageant beaucoup b

42. Penses-tu que tu deviendrais meilleur(e) au sport (par exemple le ski)

a) si tu avais un bon instructeur a

b) si tu voulais en faire plus souvent b

43. Lorsque ton professeur te demande de faire un travail, tu hésites souvent à le faire parce que

a) le travail te semble difficile a

b) tu n'es pas sûr(e) d'avoir l'aide de tes ami(e)s b

44. Avant de commencer à faire quelque chose de nouveau, tu te demandes

a) si tu es capable et si tu en as le goût a

b) si c'est facile et si tu as des chances de réussir b

MOI ET MA MERE(MON PERE)[1]

(Brofenbrenner)

Directives à l'examinateur concernant la façon de répondre au questionnaire.

L'examinateur donne, en les adaptant à la situation collective (ou encore les lit telles quelles), les directives qui sont sur le feuillet du questionnaire. Puis, il illustre la façon de répondre.

Utilisant le tableau, l'examinateur prend l'exemple suivant.

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
Ma mère(mon père)[1] veut que je regarde la télévision					

L'examinateur procède de la façon suivante, il dit (on peut adapter la phraséologie):

1. "D'abord, chacun(e) doit lire attentivement la phrase." (L'examinateur lit la phrase).

2. "Vous voyez, au bout de la phrase, il y a 5 colonnes. On répond dans l'une de ces colonnes. Au haut de la première, c'est écrit TOUJOURS; au haut de la deuxième colonne, LA PLUPART DU TEMPS..." (L'examinateur identifie chaque colonne, et il poursuit).

3. Vous répondez en faisant un crochet (✓) dans une colonne, dans une seule colonne. Chacun(e) choisit la colonne qui correspond à sa réponse."

4. "Prenons l'exemple au tableau.

   "Si l'un(l'une) de vous pense que ce que dit la phrase (lire la phrase) arrive La plupart du temps, il fait son crochet (✓) dans la colonne La plupart du temps. (Illustrer). Si un(e) autre pense que ça n'arrive que Rarement, il fait son crochet dans la colonne Rarement."

5. "Il y a, bien sûr, d'autres réponses possibles que l'on peut donner. (Les mentionner). Chaque élève donne la réponse qu'il pense être la sienne."

   (L'examinateur, s'il le juge à propos, peut donner un autre exemple avec la phrase suivante: "Ma mère(mon père) tient à ce que je me couche de bonne heure.").

---

(1) Selon le questionnaire utilisé (mère ou père).

6. "Rappelez-vous bien. Pour chaque phrase, on met un crochet dans une seule colonne, la colonne qui correspond à ce que l'on pense, qui correspond à la réponse qu'on veut donner." (Répéter les catégories).

7. "Tout le monde a bien compris ce qu'il faut faire?" (Reprendre l'exemple, si nécessaire).

8. "Bien! Rappelez-vous: il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que chacun ou chacune pense."

9. "On lit attentivement la phrase et on fait un crochet dans la colonne de son choix. D'une phrase à l'autre, la réponse peut, bien sûr, être différente."

(L'examinateur donne le signal de commencer).

Remarques-

- Avec les élèves de troisième année, l'examinateur lit à haute voix chacune des phrases, prévenant les enfants qu'il va procéder ainsi.

- Il demande aux élèves de lire à voix basse (silencieusement) la phrase en même temps que lui.

- Il lit d'un ton neutre et avec un débit moyen de lecture (sans traîner) de l'élève de troisième.

- Il donne environ 6 secondes, après la lecture, pour le temps de la réponse. Puis, il enchaîne avec la phrase suivante, disant: "Phrase numéro ...".

PHR/février 1985

MOI ET MON PERE

Questionnaire de Brofenbrenner
(2e à 6e année)

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G ____ F ____

CLASSE: _____ DATE: _____

Directives.

Voici des phrases auxquelles je te demande de répondre très franchement.

Pour chaque phrase, tu dis ce que tu penses. Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que tu penses.

Voici comment tu réponds.

Ecoute-moi bien, je te l'explique au tableau.

(Illustration)

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

Traduction et adaptation: R. Joly et équipe P.-H. Ruel

Usage exclusif à la recherche

Voici les phrases. Lis chacune d'elles bien attentivement. Fais ton crochet (✓) dans la colonne de ta réponse (dans une seule colonne).

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
1. Avec mon père, je peux parler de n'importe quoi.					
2. Quand il parle de moi à d'autres personnes, mon père dit des choses aimables de moi.					
3. Mon père est toujours sur mon dos.					
4. Quand je veux savoir quelque chose, mon père me l'explique.					
5. Mon père vient faire avec moi des marches et des sorties agréables.					
6. Pour me punir, mon père me fait sortir de la pièce où nous étions ensemble.					
7. Mon père exige que je l'aide à la maison.					
8. Quand je vais quelque part pour la première fois, mon père m'accompagne pour être sûr que tout ira bien.					
9. Mon père me menace de me donner des volées (des fessées).					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
10. Mon père exige que j'obtienne sa permission avant d'aller voir un film, une fête dans la rue ou un autre genre d'amusement.					
11. Mon père exige que je fasse un effort spécial chaque fois que je fais quelque chose.					
12. Pour me punir, mon père m'enlève des choses que j'aime le plus.					
13. Quand il me punit, mon père n'est pas injuste.					
14. En parlant avec mon père, je peux finir par lui faire faire à peu près n'importe quoi.					
15. Quand je me conduis mal, mon père a l'air déçu et triste.					
16. Quand j'ai des problèmes, mon père m'encourage et m'aide.					
17. Mon père me donne beaucoup d'affection.					
18. Mon père me fait des reproches et il crie à tue-tête contre moi.					
19. Mon père m'aide à bricoler ou à faire des choses que j'aime.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
20. Mon père est heureux quand il est avec moi.					
21. Pour me punir, mon père me défend de jouer avec mes camarades.					
22. Mon père me demande de faire des commissions.					
23. Mon père a peur que je ne sois pas capable de prendre soin de moi.					
24. Mon père me donne des volées (des fessées).					
25. Mon père veut savoir exactement comment je dépense mon argent quand je m'achète des petites choses personnelles.					
26. Mon père me demande de faire mieux que les autres enfants.					
27. Mon père me punit en me faisant faire du travail supplémentaire.					
28. Quand il m'impose de faire quelque chose, mon père me dit pourquoi.					
29. Quand je me conduis mal, mon père me pardonne facilement.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
30. Mon père insiste pour que j'aie des notes vraiment très bonnes à l'école.					
31. Mon père est là quand j'en ai besoin.					
32. Mon père me félicite quand je fais quelque chose de bien.					
33. Pour me punir, mon père m'envoie me coucher de bonne heure.					
34. Mon père m'aide à faire mes devoirs quand il y a des choses que je ne comprends pas.					
35. Mon père aime parler avec moi.					
36. Mon père me dit que d'autres enfants se conduisent mieux que moi.					
37. Mon père exige que je range mes affaires.					
38. Mon père ne me permet pas de courir les rues parce qu'il pourrait m'arriver quelque chose.					
39. Mon père me donne des claques (me giffle).					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
40. Mon père me dit à quelle heure précise je dois revenir à la maison.					
41. Quand je me conduis mal, mon père me fait me sentir honteux ou coupable.					
42. Quand je me conduis mal, mon père me défend de faire quelque chose que j'aime beaucoup.					
43. Mon père trouve ça difficile de me punir.					
44. Quand je me conduis mal, mon père me dit: "Je ne veux plus rien savoir de toi".					
45. Quand mon père me promet quelque chose, il tient sa promesse.					

L P D T

MOI ET MA MERE

Questionnaire de Brofenbrenner
(2e à 6e année)

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G ____ F ____

CLASSE: _____ DATE: _____

Directives.

Voici des phrases auxquelles je te demande de répondre très franchement.

Pour chaque phrase, tu dis ce que tu penses. Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que tu penses.

Voici comment tu réponds.

Ecoute-moi bien, je te l'explique au tableau.

(Illustration)

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER.

Traduction et adaptation: R. Joly et équipe P.-H. Ruel

Usage exclusif à la recherche

Voici les phrases. Lis chacune d'elles bien attentivement. Fais ton crochet (✓) dans la colonne de ta réponse (dans une seule colonne).

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
1. Avec ma mère, je peux parler de n'importe quoi.					
2. Quand elle parle de moi à d'autres personnes, ma mère dit des choses aimables de moi.					
3. Ma mère est toujours sur mon dos.					
4. Quand je veux savoir quelque chose, ma mère me l'explique.					
5. Ma mère vient faire avec moi des marches et des sorties agréables.					
6. Pour me punir, ma mère me fait sortir de la pièce où nous étions ensemble.					
7. Ma mère exige que je l'aide à la maison.					
8. Quand je vais quelque part pour la première fois, ma mère m'accompagne pour être sûre que tout ira bien.					
9. Ma mère me menace de me donner des volées(des fessées).					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
10. Ma mère exige que j'obtienne sa permission avant d'aller voir un film, une fête dans la rue ou un autre genre d'amusement.					
11. Ma mère exige que je fasse un effort spécial chaque fois que je fais quelque chose.					
12. Pour me punir, ma mère m'enlève des choses que j'aime le plus.					
13. Quand elle me punit, ma mère n'est pas injuste.					
14. En parlant avec ma mère, je peux finir par lui faire faire à peu près n'importe quoi.					
15. Quand je me conduis mal, ma mère a l'air déçue et triste.					
16. Quand j'ai des problèmes, ma mère m'encourage et m'aide.					
17. Ma mère me donne beaucoup d'affection.					
18. Ma mère me fait des reproches et elle crie à tue-tête contre moi.					
19. Ma mère m'aide à bricoler ou à faire des choses que j'aime.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
20. Ma mère est heureuse quand elle est avec moi.					
21. Pour me punir, ma mère me défend de jouer avec mes camarades.					
22. Ma mère me demande de faire des commissions.					
23. Ma mère a peur que je ne sois pas capable de prendre soin de moi.					
24. Ma mère me donne des volées (des fessées).					
25. Ma mère veut savoir exactement comment je dépense mon argent quand je m'achète des petites choses personnelles.					
26. Ma mère me demande de faire mieux que les autres enfants.					
27. Ma mère me punit en me faisant faire du travail supplémentaire.					
28. Quand elle m'impose de faire quelque chose, ma mère me dit pourquoi.					
29. Quand je me conduis mal, ma mère me pardonne facilement.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
30. Ma mère insiste pour que j'aie des notes vraiment très bonnes à l'école.					
31. Ma mère est là quand j'en ai besoin.					
32. Ma mère me félicite quand je fais quelque chose de bien.					
33. Pour me punir, ma mère m'envoie me coucher de bonne heure.					
34. Ma mère m'aide à faire mes devoirs quand il y a des choses que je ne comprends pas.					
35. Ma mère aime parler avec moi.					
36. Ma mère me dit que d'autres enfants se conduisent mieux que moi.					
37. Ma mère exige que je range mes affaires.					
38. Ma mère ne me permet pas de courir les rues parce qu'il pourrait m'arriver quelque chose.					
39. Ma mère me donne des claques (me giffle).					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
40. Ma mère me dit à quelle heure précise je dois revenir à la maison.					
41. Quand je me conduis mal, ma mère me fait me sentir honteux ou coupable.					
42. Quand je me conduis mal, ma mère me défend de faire quelque chose que j'aime beaucoup.					
43. Ma mère trouve ça difficile de me punir.					
44. Quand je me conduis mal, ma mère me dit: "Je ne veux plus rien savoir de toi".					
45. Quand ma mère me promet quelque chose, elle tient sa promesse.					

L P D T

LA FRATRIE

Moi et mon frère ou ma soeur

Directives

Directives à l'examinateur(trice) concernant la distribution du questionnaire et la façon de répondre aux questions.

Avant la distribution des questionnaires, l'examinateur(trice) informe le groupe qu'il(elle) a deux questionnaires, un sur la soeur et un sur le frère. Il(elle) invite ceux et celles qui sont plusieurs à la maison de faire un choix et de répondre à un questionnaire seulement, soit en considérant un frère, soit une soeur en particulier, selon leur préférence. Par la suite, il y a distribution des questionnaires selon le choix et la situation correspondant à chaque enfant.

Pour la façon de répondre aux questions, l'examinateur(trice) donne en les adaptant à la situation collective (ou encore les lit telles quelles), les directives qui sont sur le feuillet du questionnaire. Puis, il(elle) illustre la façon de répondre.

Utilisant le tableau, l'examinateur(trice) prend l'exemple suivant.

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
A la maison, mon frère ou ma soeur joue avec moi.					

L'examinateur(trice) procède de la façon suivante, il(elle) dit (on peut adapter la phraséologie):

1) "D'abord chacun(e) doit lire attentivement la phrase" (l'examinateur(trice) lit la phrase).

2) "Vous voyez, au bout de la phrase, il y a 5 colonnes. On répond dans l'<u>une</u> de ces colonnes. Au haut de la première, c'est écrit TOUJOURS; au haut de la deuxième colonne, LA PLUPART DU TEMPS ..." (l'examinateur(trice) identifie chaque colonne, et il(elle) poursuit).

3) "Vous répondez en faisant un crochet (✓) dans une colonne, <u>dans une seule colonne</u>. Chacun(e) choisit <u>la</u> colonne qui correspond à <u>sa</u> réponse".

4) Prenons l'exemple au tableau.

"Si l'un(l'une) de vous pense que ce que dit la phrase (lire la phrase) arrive La plupart du temps, il fait son crochet (✓) dans la colonne La plupart du temps (illustrer). Si un(e) autre pense que ça n'arrive que Rarement, il(elle) fait son crochet dans la colonne Rarement".

5) "Il y a, bien sûr, d'autres réponses possibles que l'on peut donner (les mentionner). Chaque élève donne la réponse qu'il pense être la sienne".

(L'examinateur(trice), s'il le juge à propos, peut donner un autre exemple avec la phrase suivante: "Mon frère ou ma soeur aime se faire chatouiller par moi". Attention de ne pas oublier de dire mon frère ou ma soeur, vu que chacun aura un questionnaire spécifique).

6) "Rappelez-vous bien. Pour chaque phrase, on met un crochet dans une seule colonne, la colonne qui correspond à ce que l'on pense, qui correspond à la réponse qu'on veut donner". (Répéter les catégories).

7) "Tout le monde a bien compris ce qu'il faut faire?" (Reprendre l'exemple, si nécessaire).

8) "Bien! Rappelez-vous, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que chacun ou chacune pense".

9) "On lit attentivement la phrase et on fait un crochet dans la colonne de son choix. D'une phrase à l'autre, la réponse peut, bien sûr, être différente".

(L'examinateur(trice) donne le signal de commencer).

Remarques:

- Avec les élèves de troisième année, l'examinateur(trice) lit à haute voix chacune des phrases, prévenant les enfants qu'il(elle) va procéder ainsi.
- Il(elle) demande aux élèves de lire à voix basse (silencieusement) la phrase en même temps que lui(elle).
- Il(elle) lit d'un ton neutre et avec un débit moyen de lecture (sans traîner) de l'élève de troisième.
- Il(elle) donne environ 5 secondes, après la lecture, pour le temps de la réponse. Puis, il(elle) enchaîne avec la phrase suivante, disant: "Phrase numéro ...".

V

LA FRATRIE

Moi et ma soeur

Questionnaire RUEL - DIREN

(2e à 6e année)

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G _____ F _____

CLASSE: _____ DATE: _____

Directives

Voici des phrases auxquelles je te demande de répondre très franchement.

Pour chaque phrase, dis ce que tu penses. Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que tu penses.

Voici comment tu réponds.

Ecoute-moi bien, je te l'explique au tableau.

(Illustration)

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

Usage exclusif à la recherche

Voici les phrases. Lis chacune d'elles bien attentivement. Fais ton crochet (✓) dans la colonne de ta réponse (dans une seule colonne).

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
1. Ma soeur aime à me confier des secrets.					
2. Ma soeur me donne facilement des ordres.					
3. Mes parents me punissent plus que ma soeur.					
4. Quand ma soeur doit choisir quelque chose, elle a besoin de moi.					
5. Ma soeur me pardonne facilement.					
6. Ma soeur trouve que je suis une personne qui commande.					
7. Dans la famille, ma soeur a plus de cadeaux que moi.					
8. Ma soeur n'accepte pas de faire ce que je lui demande.					
9. Ma soeur et moi, on aime jouer des tours ensemble à mes parents.					
10. Ma soeur peut me faire faire n'importe quoi.					
11. A la maison, ma soeur est plus aimée que moi.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
12. Ma soeur trouve que je ne suis pas d'accord avec elle.					
13. Si j'ai de la peine, ma soeur en a aussi.					
14. Ma soeur me voit capable de régler tout problème.					
15. Dans la famille, ma soeur reçoit plus d'attention que moi.					
16. Ma soeur aime me faire punir.					
17. Ma soeur me prête facilement ses choses.					
18. Quand je parle avec ma soeur, elle change facilement d'idées.					
19. A la maison, ma soeur a le droit de tout faire.					
20. Il m'arrive de souhaiter que ma soeur s'en aille de la maison.					
21. Ma soeur pense que je la comprends très bien.					
22. Ma soeur trouve que je sais beaucoup de choses.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
23. Dans la famille, ma soeur peut tout dire, moi pas.					
24. Ma soeur trouve que je me mets facilement en colère contre elle.					
25. Quand je suis mal pris(e), ma soeur vient à mon secours.					
26. Ma soeur s'attend à ce que je fasse ce qu'elle me demande de faire.					
27. Je ne peux pas parler à mes parents, ma soeur leur parle tout le temps.					
28. Je trouve que ma soeur fait les choses mieux que moi.					
29. Si ma soeur est là, je me sens brave.					
30. Ma soeur croit qu'elle peut faire ce qu'elle veut avec moi.					
31. A la maison, ma soeur a tout le temps besoin de mes parents.					
32. Ma soeur reçoit plus de choses de mes parents que moi.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
33. Ma soeur trouve qu'elle peut compter sur moi.					
34. Je sais que si j'ai besoin de quelqu'un, ma soeur sera là pour m'aider.					
35. Quand on fait plaisir à la maison, ma soeur veut passer pour la plus fine.					
36. Ma soeur pense que je ne suis pas aussi capable qu'elle.					
37. Quand on fait quelque chose de défendu, on s'arrange, ma soeur et moi, pour dire la même chose.					
38. Ma soeur pense que je suis une personne qui a peur.					
39. Ma soeur n'arrive pas à s'entendre avec moi.					
40. Ma soeur s'organise pour bien faire paraître ce qu'elle fait.					
41. Ma soeur croit que je ne suis pas capable de faire des choses sans elle.					
42. Ma soeur trouve que je suis une personne le "fun".					

I

LA FRATRIE

Moi et mon frère

Questionnaire RUEL - DIREN

(2e à 6e année)

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G _____ F _____

CLASSE: _____ DATE: _____

Directives

Voici des phrases auxquelles je te demande de répondre très franchement.

Pour chaque phrase, dis ce que tu penses. Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que tu penses.

Voici comment tu réponds.

Ecoute-moi bien, je te l'explique au tableau.

(Illustration)

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

Usage exclusif à la recherche

Voici les phrases, lis chacune d'elles bien attentivement. Fais ton crochet (✓) dans la colonne de ta réponse (dans une seule colonne).

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
1. Mon frère aime me confier des secrets.					
2. Mon frère me donne facilement des ordres.					
3. Mes parents me punissent plus que mon frère.					
4. Quand mon frère doit choisir quelque chose, il a besoin de moi.					
5. Mon frère me pardonne facilement.					
6. Mon frère trouve que je suis une personne qui commande.					
7. Dans la famille, mon frère a plus de cadeaux que moi.					
8. Mon frère n'accepte pas de faire ce que je lui demande.					
9. Mon frère et moi, on aime jouer des tours ensemble à mes parents.					
10. Mon frère peut me faire faire n'importe quoi.					
11. A la maison, mon frère est plus aimé que moi.					
12. Mon frère trouve que je ne suis pas d'accord avec lui.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
13. Si j'ai de la peine, mon frère en a aussi.					
14. Mon frère me voit capable de régler tout problème.					
15. Dans la famille, mon frère reçoit plus d'attention que moi.					
16. Mon frère aime me faire punir.					
17. Mon frère me prête facilement ses choses.					
18. Quand je parle avec mon frère, il change facilement d'idées.					
19. A la maison, mon frère a le droit de tout faire.					
20. Il m'arrive de souhaiter que mon frère s'en aille de la maison.					
21. Mon frère pense que je le comprends très bien.					
22. Mon frère trouve que je sais beaucoup de choses.					
23. Dans la famille, mon frère peut tout dire, moi pas.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
24. Mon frère trouve que je me mets facilement en colère contre lui.					
25. Quand je suis mal pris(e), mon frère vient à mon secours.					
26. Mon frère s'attend à ce que je fasse ce qu'il me demande de faire.					
27. Je ne peux pas parler à mes parents, mon frère leur parle tout le temps.					
28. Je trouve que mon frère fait les choses mieux que moi.					
29. Si mon frère est là, je me sens brave.					
30. Mon frère croit qu'il peut faire ce qu'il veut avec moi.					
31. A la maison, mon frère a tout le temps besoin de mes parents.					
32. Mon frère reçoit plus de choses de mes parents que moi.					
33. Mon frère trouve qu'il peut compter sur moi.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
34. Je sais que si j'ai besoin de quelqu'un, mon frère sera là pour m'aider.					
35. Quand on fait plaisir à la maison, mon frère veut passer pour le plus fin.					
36. Mon frère pense que je ne suis pas aussi capable que lui.					
37. Quand on fait quelque chose de défendu, on s'arrange, mon frère et moi, pour dire la même chose.					
38. Mon frère pense que je suis une personne qui a peur.					
39. Mon frère n'arrive pas à s'entendre avec moi.					
40. Mon frère s'organise pour bien faire paraître ce qu'il fait.					
41. Mon frère croit que je ne suis pas capable de faire des choses sans lui.					
42. Mon frère trouve que je suis une personne le "fun".					

V

LA FRATRIE

Moi et mon frère

Questionnaire RUEL - DIREN

(2e à 6e année)

Ecrire lisiblement

NOM: _____ AGE: _____

ECOLE: _____ SEXE: G _____ F _____

CLASSE: _____ DATE: _____

Directives

Voici des phrases auxquelles je te demande de répondre très franchement.

Pour chaque phrase, dis ce que tu penses. Tu donnes la première réponse qui te vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. La vraie réponse est celle que tu penses.

Voici comment tu réponds.

Ecoute-moi bien, je te l'explique au tableau.

(Illustration)

ATTENDS LE SIGNAL POUR COMMENCER

Usage exclusif à la recherche

Voici les phrases, lis chacune d'elles bien attentivement. Fais ton crochet (✓) dans la colonne de ta réponse (dans une seule colonne).

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
1. Mon frère aime me confier des secrets.					
2. Mon frère me donne facilement des ordres.					
3. Mes parents me punissent plus que mon frère.					
4. Quand mon frère doit choisir quelque chose, il a besoin de moi.					
5. Mon frère me pardonne facilement.					
6. Mon frère trouve que je suis une personne qui commande.					
7. Dans la famille, mon frère a plus de cadeaux que moi.					
8. Mon frère n'accepte pas de faire ce que je lui demande.					
9. Mon frère et moi, on aime jouer des tours ensemble à mes parents.					
10. Mon frère peut me faire faire n'importe quoi.					
11. A la maison, mon frère est plus aimé que moi.					
12. Mon frère trouve que je ne suis pas d'accord avec lui.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
13. Si j'ai de la peine, mon frère en a aussi.					
14. Mon frère me voit capable de régler tout problème.					
15. Dans la famille, mon frère reçoit plus d'attention que moi.					
16. Mon frère aime me faire punir.					
17. Mon frère me prête facilement ses choses.					
18. Quand je parle avec mon frère, il change facilement d'idées.					
19. A la maison, mon frère a le droit de tout faire.					
20. Il m'arrive de souhaiter que mon frère s'en aille de la maison.					
21. Mon frère pense que je le comprends très bien.					
22. Mon frère trouve que je sais beaucoup de choses.					
23. Dans la famille, mon frère peut tout dire, moi pas.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
24. Mon frère trouve que je me mets facilement en colère contre lui.					
25. Quand je suis mal pris(e), mon frère vient à mon secours.					
26. Mon frère s'attend à ce que je fasse ce qu'il me demande de faire.					
27. Je ne peux pas parler à mes parents, mon frère leur parle tout le temps.					
28. Je trouve que mon frère fait les choses mieux que moi.					
29. Si mon frère est là, je me sens brave.					
30. Mon frère croit qu'il peut faire ce qu'il veut avec moi.					
31. A la maison, mon frère a tout le temps besoin de mes parents.					
32. Mon frère reçoit plus de choses de mes parents que moi.					
33. Mon frère trouve qu'il peut compter sur moi.					

(continue à la page suivante)

	Toujours	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement	Jamais
34. Je sais que si j'ai besoin de quelqu'un, mon frère sera là pour m'aider.					
35. Quand on fait plaisir à la maison, mon frère veut passer pour le plus fin.					
36. Mon frère pense que je ne suis pas aussi capable que lui.					
37. Quand on fait quelque chose de défendu, on s'arrange, mon frère et moi, pour dire la même chose.					
38. Mon frère pense que je suis une personne qui a peur.					
39. Mon frère n'arrive pas à s'entendre avec moi.					
40. Mon frère s'organise pour bien faire paraître ce qu'il fait.					
41. Mon frère croit que je ne suis pas capable de faire des choses sans lui.					
42. Mon frère trouvu que je suis une personne le "fun".					